



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

ADRIANO DA SILVA BORGES

**OS DESAFIOS DOCENTES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS
NA ESCOLA URBANA PAULO FREIRE EM IMPERATRIZ – MARANHÃO**

IMPERATRIZ
2022

ADRIANO DA SILVA BORGES

**OS DESAFIOS DOCENTES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS
NA ESCOLA URBANA PAULO FREIRE EM IMPERATRIZ – MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli.

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Herli de Sousa Carvalho

ADRIANO DA SILVA BORGES

**OS DESAFIOS DOCENTES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS
NA ESCOLA URBANA PAULO FREIRE EM IMPERATRIZ – MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli.

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Herli de Sousa Carvalho

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^ª Dra. Herli de Sousa Carvalho (Coorientador (a))
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia (Membro Titular)
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque (Membro Titular)
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Prof^ª. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL)

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

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

BORGES, ADRIANO DA SILVA BORGES.

OS DESAFIOS DOCENTES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES
INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA PAULO FREIRE EM IMPERATRIZ
MARANHÃO / ADRIANO DA SILVA BORGES BORGES. - 2022.
210 p.

Coorientador(a): Herli de Sousa Carvalho Carvalho.

Orientador(a): Witembergue Gomes Zapparoli Zapparoli.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, IMPERATRIZ-MA, 2022.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Escolarização
indígena. 3. Estudantes Indígenas em contexto Urbano. I.
Carvalho, Herli de Sousa Carvalho. II. Zapparoli,
Witembergue Gomes Zapparoli. III. Título.

Dedico a minha família e a todos os pesquisadores que diariamente lutam para manter viva a historiografia e identidade dos povos tradicionais do nosso Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a meu Deus pela força e garra para seguir com fé, em busca da realização dos meus sonhos.

À minha família, que mesmo sem entender os meus objetivos, sempre esteve me apoiando, ao longo da caminhada e contribuindo para o alcance de minhas metas. Em especial à minha mãe, Belinha da Silva Borges, que todos os dias, quando eu chego em casa, me recebe com um abraço e se constitui como a maior incentivadora dos meus estudos.

Ao meu pai, Antônio Ferreira Borges, que ao seu modo, sempre me incentivou a lutar, por meio da educação.

Aos meus irmãos Rosália da Silva Borges, Rosana da Silva Borges, Antônio Lázaro da Silva Borges, Rosely da Silva Borges, pelo respeito e por entender o meu percurso; aos meus sobrinhos, por sempre compartilharem amor.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Witembergue Gomes Zapparoli, por suas palavras inspiradoras e por seu profundo conhecimento sobre os povos indígenas, sendo fundamental para a minha caminhada junto a eles, por meio da percepção do ver, para desconstruir e para ressignificar determinadas verdades.

Agradeço também à minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho, por me mostrar o quanto a pesquisa e o campo onde estão os sujeitos estudados nos ajudam na construção da nossa própria identidade.

Obrigado aos dois, que acreditaram em meu trabalho, oportunizando para mim, importantes conhecimentos, principalmente com as vivências proporcionadas pelo estudo de campo; sou grato, pela amizade, carinho, conforto e cumplicidade, para a realização deste trabalho.

Gratidão, Prof Witembergue e Prof^a Herli, pela excelência no cumprimento de suas atribuições, com quem eu tenho o prazer em dividir a construção deste trabalho e de vários outros como pesquisador, nas comunidades Indígenas e Quilombolas, que me fortaleceram na contribuição para a minha formação enquanto acadêmico e profissional, e na construção da minha identidade social, cultural e de gênero. Reconheço que são dois sujeitos abertos ao diálogo e a novas aprendizagens; pesquisadores que sempre se dedicaram e acreditaram em suas pesquisas, mostrando a todos, que o caminho certo é o da Educação, trazendo assim, uma leveza ao transmitir as suas orientações aos pesquisadores, sob sua orientação. Então, me resta agradecer pela amizade e por terem me apresentado o mundo da pesquisa acadêmica.

Aos meus amigos e companheiros que se fizeram presentes, neste percurso acadêmico, ao longo do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Fausto Ricardo, Leidiane de Sousa, Tatiara Barbosa, Tereza Sabina, James Dean Alves, José Ferreira Junior, Natan Barros, que no decorrer das aulas e fora dela me proporcionaram uma visão de mundo mais sensível, para a educação.

Quero deixar registrado os meus agradecimentos aos professores do Programa, em especial aos docentes da linha de pesquisa linguagens, práticas pedagógicas e tecnologias na educação e da Linha Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, por suas posturas ético-acadêmicas, em todas as suas aulas, sempre dedicados a passar o melhor de si, como profissionais e como seres humanos, contribuindo, diretamente, na minha formação como pesquisador.

Aos/às militantes do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCNNC), pelos debates e construções da minha identidade. Obrigado pela disponibilidade da sua sede, onde realizei a produção da escrita desta dissertação, um local de muitas reflexões que foi fundamental na minha caminhada em especial Maria Luíza, Domingos de Almeida.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI - IFMA), em Porto Franco em nome do Cleidson Pereira que é indígena que ao longo do mestrado me proporcionou uma maior aproximação com dos povos Guajajara por meio de várias pesquisas e vivências nas aldeias dos seus parentes.

Ao meu amigo José de Ribamar Silva, escritor, poeta, filósofo e professor, pelas discussões sobre a elaboração da pesquisa.

Agradeço também à Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) que abriu as portas para o desenvolvimento e realização desta pesquisa, por meio de seus docentes, funcionários e estudantes, especialmente da aldeia urbana Amazonas, contribuindo, para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Agradeço a todos os bolsistas e tutores da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), por me proporcionar o prazer de ampliar os meus conhecimentos com os pesquisadores da minha região, em uma aprendizagem compartilhada, durante o período de bolsa. Sentirei saudades!

Só me resta dizer, deu foi certo.

Estudar a temática indígena é estar diante de inúmeros olhares.

Bhabha (1998)

RESUMO

Adriano da Silva Borges, Os Desafios Docentes na Escolarização de Estudantes Indígenas na Escola Urbana Paulo Freire em Imperatriz – Maranhão.

Linha de Pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

O objetivo deste estudo é compreender os desafios enfrentados pelos docentes, na escolarização de estudantes indígenas, em sua sala de aula, na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)¹ que apresenta o maior número de estudantes indígenas, matriculados em uma escola urbana de Imperatriz Maranhão, por estar nas proximidades da única aldeia urbana, a Aldeia Amazonas². Para tanto, parte da seguinte questão: Como as escolas urbanas do município de Imperatriz enfrentam o desafio da escolarização de estudantes indígenas? Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa-ação realizada junto a docentes que recebem os estudantes indígenas, utilizando como recurso de pesquisa bibliográfica, para auxiliar na escrita da fundamentação dos objetos, a observação a entrevista e as visitas de campo, na aldeia urbana onde estão morando os indígenas que estudam na escola. O estudo apresenta diferentes visões de autores como base teórica crítica e reflexiva, tendo em vista a relação entre os sujeitos pesquisados como: Zapparoli (2016) Ferreira (2001); Gomes (2012); Monteiro (2001); Freire, (1980); Laraia (2004) Albuquerque (2011); Mussi (2011), entre outros pesquisadores que contextualizam com as políticas educacionais, voltadas para os povos indígenas nas escolas. Neste sentido, é importante reconhecer as orientações que estão sendo trabalhadas com os docentes, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (EEI) (BRASIL, 2008) e da Constituição Federal específicos aos Indígenas (BRASIL, 1988), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei n° 10.172 (BRASIL, 2001), Lei 11.645 (BRASIL, 2008) a fim de compreendermos como está sendo sua aplicabilidade, no exercício da Educação Escolar Indígena (EEI), com viés na Pluri e Interculturalidade. Os resultados do estudo convergiram para a afirmação do objeto da pesquisa e de que os desafios enfrentados pelos docentes que recebem estudantes indígenas, juntamente com os não indígenas, na escola urbana Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), destacando a língua materna e diversidade das situações culturais, geográficas dos povos indígenas, além das dificuldades de língua portuguesa, como L2, incluindo as emergências da elaboração de políticas públicas educacionais, voltadas para o acesso e permanência nos espaços escolares, para os povos indígenas que estão estudando com não indígenas, em contexto urbano.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Escolarização indígena; Estudantes Indígenas em contexto Urbano.

¹ Esta escola foi fundada em 1992, possui, atualmente, em 2022, 879 estudantes matriculados, dos quais somente menos de 3%, estimativa aproximada, faz parte da Aldeia Amazonas; o restante representa a comunidade em torno, ou seja, os estudantes não indígenas.

² Aldeia Amazonas localizada no Parque Amazonas em um bairro periférico de Imperatriz, no estado do Maranhão, sendo a única aldeia urbana da cidade, que se tem registro, onde habitam indígenas dos povos Guajajara, com um total de 23 famílias vivendo com outros moradores não indígenas, que passaram a habitar a aldeia depois da sua união matrimonial com um/a indígena.

ABSTRACT

Adriano da Silva Borges, The Teaching Challenges in the Schooling of Indigenous Students at the Paulo Freire Urban School in Imperatriz Maranhão

Line of Research: Pluricultural, Intercultural and Interdisciplinary Educational Practices.

The objective of this study is to understand the challenges faced by teachers in the schooling of indigenous students in their classrooms, with the Paulo Freire Municipal School (EMPF)³ as the locus of research, which has the largest number of indigenous students enrolled in an urban school in Imperatriz, Maranhão because it is close to the only urban village, Aldeia Amazonas⁴. To do so, it starts with the following question: How do urban schools in the municipality of Imperatriz face the challenge of schooling indigenous students? Methodologically, it is characterized as action-research carried out in the school for teachers who receive indigenous students, using as a resource of bibliographic research to assist in writing the reasoning of the objects, observation, interview and field visits in the urban village where they are located. living the indigenous people who study at the school. The study presents different views of authors as a critical theoretical basis and reflection in view of the relationship between the researched subjects such as: Zapparoli (2016) Ferreira (2001); Gomes (2012); Monteiro (2001); Freire, (1980); Laraia (2004) Albuquerque (2011); Mussi (2011), among other researchers who contextualize with educational policies aimed at indigenous peoples in schools, in this sense recognizing the guidelines that are being worked with teachers in relation to the National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education (EEI) (BRASIL, 2008) and the Federal Constitution specific to Indigenous Peoples (BRASIL, 1988), Laws of Guidelines and Bases for National Education (LDB) Law No. 9,394 (BRASIL, 1996), National Education Plan (PNE) in Law No. 10,172 (BRASIL, 2001), Law 11.645 (BRASIL, 2008) in order to understand how the applicability in the exercise of Indigenous School Education (EEI) with a bias in pluri and Interculturality is being. The results of the study converged to the affirmation of the research object, that the challenges faced by teachers who receive indigenous students along with non-indigenous students in the urban school Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), such as mother tongue and diversity of cultural situations, geographic areas of indigenous peoples, in addition to the difficulties of the Portuguese language L2. Including the emergence of the elaboration of public educational policies aimed at access and remaining in school spaces for indigenous peoples who are studying with non-indigenous people in an urban context.

Keywords: Indigenous School Education; Indigenous schooling; Indigenous Students in an Urban Context

³ This school was founded in 1992, it currently has, in 2022, 879 students enrolled, of which only less than 3% approximate estimate is part of Aldeia Amazonas, the rest represent the surrounding community, that is, non-indigenous students.

⁴ Aldeia Amazonas located in Parque Amazonas in a peripheral neighborhood of Imperatriz in the state of Maranhão being the only urban village in the city that is registered, where indigenous people of the Guajajara people live, with a total of 23 families living with other non-indigenous residents who have to inhabit the village after their marriage with an indigenous person.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 01	Distribuição dos povos indígenas no Maranhão.....	84
Figura 01	Audiência Pública na Câmara Municipal de Imperatriz com os moradores da Aldeia Amazonas.....	103
Figura 02	Localização da Aldeia Amazonas em Imperatriz Maranhão com a sua divisão, por área.....	108
Figura 03	Habitação dos indígenas que habitam da área I da Aldeia Amazonas.....	111
Figura 04	Habitação dos indígenas que moram a área II da Aldeia Amazonas.....	112
Figura 05	Distância entre a Escola Municipal Paulo Freire e a Aldeia Amazonas.....	127
Figura 06	Antigas instalações da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF).....	128
Figura 07	Novas instalações da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) em Imperatriz Maranhão.....	128
Figura 08	Fotografia da Edificação da Escola Municipal Paulo Freire.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Distribuição dos povos indígenas no Maranhão de acordo com as áreas indígenas existentes e a quantidade de hectares que cada povo ocupa.....	85
Quadro 02	Concentrações de escolas indígenas por região do Brasil.....	90
Quadro 03	População Indígena de acordo com os levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,1991/2000/2010.....	94
Quadro 04	Números de matriculados da Educação básica da Rede Pública Municipal de Imperatriz-Maranhão dos anos de (2018 -2021)	121
Quadro 05	Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas da Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2018.....	122
Quadro 06	Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas na Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2019.....	123
Quadro 07	Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas na Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2020.....	124
Quadro 08	Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas na Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2021.....	125

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01	Dados relativos às docentes que têm desafios com estudantes em sala de aula e sabem da sua presença no ambiente escolar.....	137
Gráfico 02	Direito a Educação Negada no período da Pandemia do (Covid - 19) em 2020.....	140
Gráfico 03	Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Imperatriz Maranhão correspondente ao ano de 2019 – 2020.....	141
Gráfico 04	Número de estudantes matriculados na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) na Rede Municipal de Imperatriz Maranhão correspondente ao ano de 2019 2020.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNI	Associação Comunidade Nações Indígenas
ABEP	Associação Brasileira de Estudos Populacionais
ALMA	(AL) de Alcântara (MA) de Maranhão
ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
APCMI	Audiência Pública na Câmara Municipal de Imperatriz
AU	Aldeia Urbana
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAIC	Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNNC	Centro de Cultura Negra Negro Cosme
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEEB	Censo Escolar da Educação Básica
CEI	Comunidade de Estados Independentes
CEMI	Censo Escolar Matrículas e Infraestrutura
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas Educação Cultura Ação Comunitária
CETECMA	Centro de Capacitação Tecnológica do Maranhão
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DF	Brasília
DIPE	Diálogos Interculturais e Práticas Educativas
EAD	Educação à Distância
E EI	Educação Escolar Indígena
EEIM	Educação Escolar Indígena no Maranhão

EI	Educação Indígena
EIEU	Educação para Indígenas em Escola Urbana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPF	Escola Municipal Paulo Freire
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão [Estado]
MEC	Ministério da Educação
MG	Belo Horizonte
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
NEI	Núcleos de Educação Indígena
NEIHR	Núcleo de Estudos Interdisciplinares em História das Religiões
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OPAN	Operação Amazônia Nativa
OPAN	Organizações Operação Anchieta
PAES	Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
PCF	Programa de Correção de Fluxo
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEC	Plano Estadual de Cultura
PINEB	Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro

PME	Plano Municipal de Educação
PMITZ	Prefeitura Municipal de Imperatriz
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPP	Planos Políticos Pedagógicos
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNNRI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SDI	Secretaria de Direitos Humanos (SDI)
SEDUC/MA	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMIC	Seminário de Iniciação Científica
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins [Estado]
UBES	Congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
CPI/SP	Comissões Pró-Índio de São Paulo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UPS	Universidade de São Paulo
URE	Unidade Regional de Educação

URSS

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

CAMINHO DE UM ANDARILHO NA EDUCAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	34
1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	46
1.1 Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Educação para Indígenas na escola urbana uma diferenciação necessária	65
1.2 Legislação e Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	72
1.3 Contexto da Educação Escolar Indígena no Maranhão.....	82
2. CONFIGURAÇÃO INDÍGENA EM CONTEXTOS URBANOS	93
2.1 O indígena e o espaço urbano brasileiro.....	97
2.2 Aldeia Urbana Amazonas em Imperatriz Maranhão	103
2.2.1 Escola homogeneizada e o processo de escolarização.....	113
2.2.2 A luta dos povos Indígenas pela Educação Intercultural.....	115
2.2.3 Escolas urbanas que apresentarão Estudantes Indígenas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED 2018 – 2021)	119
3. RELATOS DE DOCENTES ACERCA DOS DESAFIOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS	132
3.1 Relatos dos docentes em convívio com estudantes indígenas.....	136
3.2 Produto Guia de Orientações Pedagógicas.....	161
Algumas Considerações.....	163
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	177
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EMITIDO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)	178
APÊNDICE C - ROTEIRO COM PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS PARA ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE (EMPF)	180
ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ (PMITZ) VIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED, 2021)	182

ANEXO B - DECLARAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE (EMPF).....	184
ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL.....	185
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO.....	186
ANEXO E – ATA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA NA CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ MARANHÃO.....	188
ANEXO F - DOCUMENTAÇÃO DISPONIBILIZADA PELA A FUNAI NA AUDIENCIA PÚBLICA SOBRE A ALDEIA AMAZONAS NOS PROCESSO ENTRE UFMA E FUNAI.....	195
ANEXO G - A NEGAÇÃO DA FUNAI PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ALDEIA AMAZONAS POR NÃO POSSUI A PRERROGATIVA INSTITUCIONAL PARA AUTORIZAR O INGRESSO QUE NÃO SEJA EM TERRA INDÍGENA.....	202
ANEXO H – CROQUI DO MAPA DA ALDEIA AMAZONAS.....	204
ANEXO I – CONTRATO FIRMADO ENTRE AS PARTES UFMA E FUNAI.....	205
ANEXO J - JORNAL DE HOJE ESCRITO POR ADALBERTO FRANKLIN.....	208

CAMINHO DE UM ANDARILHO NA EDUCAÇÃO

A oportunidade de apresentar o registro por escrito da minha autobiografia permitiu-me resgatar a minha história de vida e as reflexões sobre todas as atividades e vivências, bem como os produtos resultantes desta caminhada. Ao revisitar a trajetória da minha vida familiar, social e educacional, tive a oportunidade de repensar as minhas limitações como pessoa, como profissional e como pesquisador. Isso por meio de um novo olhar, adquirido na graduação e nas múltiplas experiências proporcionadas pela fluidez da vida, que me permitiram ter um maior nível de aprendizagem e desenvolver novas habilidades, para assim esclarecer e construir-me como sujeito.

Evidente que as lembranças expressas foram analisadas, tendo em vista os relatos históricos do meu nascimento e os momentos educacionais que deram origem a muitas interpretações presentes, partindo de acontecimentos de um lugar que eu ocupo no mundo, dentro de um universo pessoal e coletivo de experiências e vivências, permeadas de lutas e contradições. Neste sentido, (ORTEGA, 1966), em *Meditaciones del Quijote*, diz que “eu sou eu e minhas circunstâncias”. Assim acreditando que o mergulho em nossa própria história, que nos traz outras realidades, presentes em nossa caminhada, nos abrigam a tomarmos uma posição, frente às várias problemáticas que permeiam nossa trajetória.

Penso que nossas narrativas e métodos constroem a nossa compreensão da vida, em nosso próprio cotidiano, na vida coletiva e individual, pelo fluxo contínuo entre o ser e o deixado de ser (BONILLA, 2002). Sabemos que a memória é algo limitado do qual só registramos alguns fragmentos que envolvem não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos (BOSI, 1994). A memória é então seletiva; põe em evidência as vivências mais marcantes de nosso processo de vida e de formação, como afirma Carvalho (2016, p. 36), “o processo de formação, é uma forma de apropriação da própria história e do lugar que ocupamos ao tomarmos consciência da autoformação como experiência individual no processo de formar a si mesmo nos ambientes”, é onde traçamos os nossos caminhos, para onde desejamos chegar e os métodos empregados para esse fim.

Dessa forma, admitir a importância do conhecimento individual e coletivo em uma concepção autorreflexiva, parte da premissa de em cada etapa da vida adquirimos uma aprendizagem dando sentido e continuidade a uma autoformação, em nosso percurso histórico, que expressa sentido sobre o que vivenciamos, através das nossas escolhas (COSTA, 2020),

com aprendizagem e respeito à diversidade, que sempre é proveniente da educação. Nesta conjuntura educacional, venho conduzindo minha caminhada e quero escrever sobre a história de minha vida, uma vez que,

A vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor, oportunidade de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão [...] como saber as dinâmicas que orientam a formação (JOSSO, 2010, p. 69).

Isso, de tal modo, que todas as experiências que estamos sujeitos a ter, em um processo de formação continuada, são ampliadas diariamente, por meio de experimentos nos processos da autoformação, que são expandidos, constantemente, no ambiente acadêmico/extra acadêmico, facilitado por meio das convivências que foram sendo concretizadas, ao longo das minhas caminhadas sociopolíticas e como historiador com uma inserção, principalmente, em relação aos projetos de pesquisa no curso de pedagogia.

Sobre a produção deste texto, quero chamar atenção para o emprego da primeira pessoa, ao mesmo tempo em que também utilizo a terceira pessoa. Sobre a questão da impessoalidade, segundo Pádua (1996, p. 82), “o trabalho acadêmico deve ser redigido na terceira pessoa”. E isso se justifica, segundo Coracini (2007 p. 7), uma vez que o “cientista não deve falar”. Os dados empíricos também não têm voz própria. Eles só se manifestam através de uma teoria (DEMO, 1995; MARTINS, 2006). Desta forma, podemos evidenciar todos os elementos, ao longo do percurso.

Com isso, escolhi escrever o memorial obedecendo a uma ordem cronológica da minha vida, com as observações dos fenômenos que aconteceram ao longo de minha trajetória, no contexto da temática indígena.

Assim, venho trazendo as atividades, como as visitas técnicas nas aldeias dos povos Apinajé, no Tocantins (TO), e Guajajara, no Maranhão (MA); destaco também as palestras sobre os povos indígenas e produções científicas que foram proporcionadas, por meio das vivências dos grupos de extensão, como pesquisador, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Todos esses caminhos foram trilhados no contexto da educação e acompanhados das temáticas indígenas que vão se entrelaçando nas lembranças, trazendo, com isso, momentos e experiências pessoais e profissionais que me ajudaram a entender suas tradições culturais, educacionais e de pertencimento do seu território. Os estudos com os povos indígenas trouxeram também informações que foram sendo construídas ao longo do tempo, tais como o

resgate e a passagem das histórias orais dos mais velhos, para os mais novos da aldeia, em uma maneira de preservar a memória do seu povo.

Nessa perspectiva, Bosi (1994, p. 20) destaca, em *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, que “o tempo da memória não se concretiza a não ser quando encontramos a resistência de um espaço que se habitou com a existência sofrida do trabalho”, com lembranças e momentos que possibilitam aproximação com o que se está estudando. Assim, “Caminhar e ver confundem-se nos confins da lembrança” (Idem, p. 20). Nessa circunscrição, a compreensão da escrita nos leva ao entendimento, que a busca de compreender o nosso percurso, nos aproxima sobre o que somos, ao longo da nossa caminhada, que nem sempre sabemos como será ou por onde percorremos; somente criamos as expectativas de uma boa caminhada, mas sabemos o quanto é árdua e ao mesmo tempo, construímos sonhos para conquistas dos objetivos.

Neste contexto, de vivências e aprendizagem eu Adriano da Silva Borges, maranhense da cidade de Imperatriz, sou o mais novo de cinco irmãos, sou filho de Antônio Ferreira Borges, um mecânico de automóvel que na sua infância vendia bolo e geladinho para ajudar na renda da sua família, casado há mais de 40 anos com Belinha da Silva Borges, uma das pessoas mais sonhadoras que eu conheço e que teve que abdicar do seu sonho de estudar, para trabalhar nas ‘casas alheias’ como doméstica, a fim de ajudar no sustento da sua família, ajudando a colocar alimentos em casa, para seus outros irmãos. Esses dois seres iluminados deram início à vida de um eterno sonhador, esta pessoa que aqui escreve. Tenho três irmãs: Rosália da Silva Borges, Rosana da Silva Borges e Rosely da Silva Borges, e um irmão, Antônio Lázaro da Silva Borges.

Dessa forma, os fatos históricos e as transformações sociais, a minha trajetória de vida teve início no século XX, que de acordo com Hobsbawn (1995, p. 537), “acabou em problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter, soluções”, foram duas Grandes Guerras: primeira⁵, segunda⁶ e Guerra Fria⁷. Mais precisamente nos momentos históricos, onde os termos políticos

⁵ A primeira guerra mundial ocorreu de 1914 a 1918; marcou profundamente a história, não só pelos trágicos eventos que envolveram milhões de pessoas, mas também, pela recordação destes eventos, que deixaram abertas questões políticas, econômicas e culturais, das quais nasceu outra guerra, ao longo do século (Eric Hobsbawn; 1995).

⁶ A Segunda Guerra⁶ aconteceu de 1939 a 1945; explorou assuntos ainda controvertidos, divergentes e, alguns deles, tabus como definir o nazismo, o fascismo e o totalitarismo, com a capacidade de marcar a memória das sociedades, pelas décadas seguintes, com grande intensidade e repercussão. Eric Hobsbawn (1995), chamou de “era da catástrofe”, e de “guerra de 31 anos”, o período histórico compreendido entre 1914 e 1945, cuja nota dominante teria sido a crise da sociedade liberal, imperial precedente.

⁷ Mal terminara a Segunda Guerra Mundial a humanidade mergulhou no que se pode conceber, razoavelmente, como a Terceira Guerra Mundial, embora uma guerra muito peculiar, que se instalou no mundo; uma disputa entre Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS), que dominou o cenário internacional na segunda metade do século XX, conhecida universalmente por Guerra Fria⁷, ocorrendo de 1947 a 1991. Eric Hobsbawn (1995, p.179)

e militares estavam além do poder dos outros sujeitos e os olhares do mundo estavam voltados para a Guerra do Golfo no Iraque⁸, atrelado tudo isso, para o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)⁹. Em um Brasil, que estava saindo de uma Ditadura Militar¹⁰ (1964 – 1985) e entrando na Era Collor, com o presidente Fernando Collor de Mello¹¹, sendo o primeiro presidente eleito diretamente, pelo povo, após a promulgação da Constituição de 1988, sendo este o primeiro a sofrer processo de *impeachment*¹², no país.

Neste contexto historiográfico de lutas internas e externas, no Brasil e no mundo, neste mesmo período começou a minha vida escolar, no ano de 1994, no Colégio João Silva dos meus três aos sete anos, do matinal à alfabetização; a finalização dos anos iniciais aconteceu na escolinha do Mickey, ambas as escolas são particulares e tradicionais no bairro Bom Sucesso, em Imperatriz. Eu me recordo que foi somente quando saí das escolas privadas e ingressei na rede pública municipal de Imperatriz, que veio o interesse pelos estudos, na Escola Municipalizada Evangélica Bom Pastor, onde permaneci até a 4ª série, hoje 5º ano, conforme a atual legislação educacional.

Essa caminhada educacional, do 5º ano do ensino fundamental até o 2º ano do Ensino Médio, foi na Escola Raimundo Soares da Cunha, uma escola referência na cidade e no bairro, tendo em vista que lá só entravam estudantes que tivessem um bom rendimento escolar na aprendizagem, aferido no boletim escolar, com boas notas e uma indicação. Lembro que a minha indicação aconteceu pela professora Nelci Pereira Cotrim, uma docente que soube conhecer os meus potenciais como estudante, que em sala de aula, sempre apresentou uma didática que potencializava os nossos conhecimentos. Hoje percebo como foi importante essa indicação da professora para estudar naquela Escola do Ensino Médio, em uma instituição

resumiu que a “Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, sobretudo do lado. [...] da URSS e EUA.”

⁸ Foi um conflito que aconteceu entre os Estados Unidos (liderando forças internacionais) contra o Iraque, no começo de 1991. O ataque americano foi consequência da invasão do Kuwait, pelo exército iraquiano em 1990. Essa guerra ficou internacionalmente conhecida por causa das imagens do conflito que foram transmitidas, em tempo real, pela cadeia televisiva dos Estados Unidos.

⁹ A dissolução da União Soviética ocorreu em 26 de dezembro de 1991, como resultado da declaração nº. 142-H do Soviete Supremo da União Soviética. A declaração reconheceu a independência das antigas repúblicas soviéticas e criou a Comunidade de Estados Independentes (CEI).

¹⁰ Ditadura Militar brasileira foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito.

¹¹ Foi o primeiro presidente eleito pelo povo, desde 1960, quando Jânio Quadros venceu a última eleição direta para presidente, antes do início do Regime Militar.

¹² É um processo político-criminal que visa destituir alguém de um cargo governativo, em países com modelos de governo presidenciais, por grave delito ou má conduta, no exercício de suas funções.

laica¹³ e humanista, com docentes que sempre estavam preocupados em cultivar os princípios éticos com os compromissos sociais e locais.

Sem dúvida, foi através dessa formação, atrelada a esse tempo de escolaridade, na Escola Raimundo Soares da Cunha, aliada à formação familiar, onde teve início a construção de formação do meu caráter com uma identidade pessoal em que percebi a sociedade onde eu estava inserido. Naquela escola tive a oportunidade, em 2016, de retribuir, através do estágio supervisionado obrigatório da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), os conhecimentos adquiridos na graduação, ministrando a disciplina História, com o professor Claudinei Sousa, meu professor no primeiro e segundo anos do Ensino Médio, conhecido entre os estudantes por ser um professor muito rígido.

O meu terceiro ano aconteceu no Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão, conhecido como (CAIC), em 2010, no turno matutino, escola onde tive a oportunidade de ampliar os meus horizontes educacionais, como estudante secundarista, tendo a oportunidade de participar em Brasília (DF) do Congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), onde estavam representantes estudantes do Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Profissionalizante de todo o Brasil. Esse ato foi caracterizado por uma série de eventos, pautados para um Brasil melhor, com as mesmas causas que estávamos reivindicando, em nível Estadual e Municipal, no que concerne a uma educação de qualidade e em prol do não retrocesso das políticas públicas educacionais, marcadas pela desigualdade.

Desta forma, entendi que tinha que permanecer estudando para adentrar à Educação Superior. Para tanto, ingressei em um curso Pré-Vestibular no período vespertino, e à noite em cursos no Centro de Capacitação Tecnológica do Maranhão (CETECMA) em disciplinas como; Química, Biologia, Física e Matemática, todas com teorias e práticas nos laboratórios, matérias que em todo o meu Ensino Médio, não havia docentes. Aos sábados e domingos, trabalhava em um supermercado no meu bairro, para ajudar na renda de minha família.

Com todos esses esforços, no ano de 2013 fui aprovado, depois de duas tentativas frustradas, para adentrar na Educação Superior, no curso de Licenciatura em História, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Campus de Imperatriz, por meio do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES, 2013), o vestibular tradicional da instituição. A escolha de cursar História veio por acaso, sem muita convicção, porque as outras duas tentativas não foram direcionadas a essa área de concentração do saber. Posso garantir que foi, sem dúvidas, um dos momentos mais ricos da minha vida, apesar de não ter sido minha primeira

¹³ O que ou quem não pertence ou não está sujeito a uma religião ou não é influenciado por ela.

escolha, sendo uma felicidade completa, para toda família, pois, entre os cinco irmãos, eu era o primeiro a ter acesso à Educação Superior. Destaco que a universidade foi, sem dúvidas, um dos momentos mais ricos da minha vida, uma fase de descobertas, obstáculos, construções de conhecimentos e superação de desafios.

Ao longo da graduação, tive que superar muitas barreiras, para permanecer no meu sonho de cursar a Educação Superior. A primeira foi o processo de trabalhar e estudar, ao mesmo tempo, uma vez que alguns professores não compreendiam a razão de chegar sempre atrasado, em sala a aula. Ressalto que, mais de 90% dos colegas da graduação tinham essa mesma jornada. Outro desafio foi às inúmeras greves e faltas de docentes, não diferente do período de Ensino Médio, por falta de salários e pelas péssimas condições de infraestrutura das escolas e salas de aulas; apesar de quase sempre ter estudado em escola pública e ter vivenciado tudo isso, pensava que, ao entrar na universidade, seria diferente, mas o processo era apenas uma continuidade das precariedades do Ensino Médio, agora sendo uma realidade que estava acontecendo na universidade não só no Maranhão, mas em todas do Brasil.

Diante do exposto, nas manifestações e greves no início da graduação, em uma destas tive a oportunidade de observar a presença de estudantes indígenas, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Os estudantes indígenas estavam reivindicando pautas para beneficiar todos os acadêmicos; buscavam também mais oportunidades e respeito aos povos indígenas, no ambiente acadêmico. Neste sentido, partindo dessas observações, durante todo o meu percurso no curso em História estive envolvido com a temática indígena: No final da graduação, tive um contato significativo com as comunidades quilombolas.

Neste contexto dos saberes das comunidades tradicionais, tive a oportunidade de encontrar professores que sempre incluíram pautas que contextualizavam as questões raciais, entre os conteúdos das suas disciplinas, algo incomum até na atualidade, possibilitando muitas desconstruções sobre os povos originários.

Entre os professores que me oportunizou essa compreensão dos múltiplos saberes dos povos indígena, e sobretudo de como estudá-los, foi o docente Witembergue Gomes Zapparoli, especialmente quando ministrou Antropologia: O docente motivou os alunos a buscar em novos conhecimentos, não apenas em livros e textos mas trazendo as práticas para a sala de aula das suas experiências, construídas na trajetória como pesquisador, nos motivando a participar de visitas técnicas nas aldeias. Lembro-me de suas sábias palavras em uma conversa nos corredores da universidade, em um sábado à tarde, em 2014, em que afirmou: “temos que aproveitar todas as oportunidades e as vivências que a educação superior poderia nos

proporcionar no campo pessoal e como pesquisador, para que tudo isso colabore para a construção da nossa identidade” (ZAPAROLI, em julho de 2014). A partir daquele dia, comecei a olhar a universidade com outros olhares, compreendendo que todos os momentos eram fluidos e passageiros e que assim restava aproveitar esses momentos.

Nessa direção, todas essas estações me fizeram refletir acerca da importância da pesquisa e extensão no Curso de História e demais licenciaturas, constituindo-se como um estímulo a mais, para dar início à minha trajetória como pesquisador dos povos indígenas, por se tratar de temática frágil, dentro dos currículos e livros didáticos, que segundo (LEMOS,1990), em sua obra “Os índios invisíveis: o ensino de história sem etnicidade” o estudante indígena é visto como um ser invisível, que habita os livros didáticos. Quando ocorre a referência são “classificados” de maneira genérica, sem identificação étnica, com suas línguas, em seus diferentes espaços, em suas formas sociais e suas organizações culturais.

Diante dessas observações, tive contato com docentes-pesquisadores que coordenam projetos de pesquisas sobre os povos indígenas da região, realizando visitas técnicas às Aldeias Indígenas do município de Grajaú (MA) e de Tocantinópolis (TO), onde tive a oportunidade de encontrar uma riqueza natural de fauna e flora, com manifestações e valorização de culturas e religiosidade. Tal contato ocorreu por meio da participação em grupos de pesquisa e extensão da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bem como através da socialização das experiências e saberes desses povos originários, em cada encontro promovido por docentes que coordenaram as atividades e os conteúdos de estudos trabalhados, numa tentativa de compreender a valorização desses saberes, das técnicas, mitos e tradições da vida em comunidades, a partir do diálogo intercultural e das formas de expressão das culturas dos povos indígenas da região Tocantina e do Brasil.

Reitero que minha trajetória na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) possibilitou inúmeras aprendizagens, entre as quais de iniciar a pesquisa com uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), sobre as religiões neopentecostais em Imperatriz, com o professor Dr. Moab César Carvalho, por meio do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em História das Religiões (NEIHR) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com a temática Religião e Consumo na Pós-Modernidade: O neopentecostalismo na cidade de Imperatriz (1980 – 2010).

Nesta direção, entre os saberes adquiridos ao longo da pesquisa, tive a oportunidade de apresentar os resultados dos trabalhos realizados como bolsista em diversos Congressos em Universidades e Faculdades do Maranhão e em outras instituições de Ensino Superior de

diferentes unidades federativas do Brasil, o que resultou em minha primeira publicação em periódico, no XXXIII Seminário de Iniciação Científica (SEMIC, 2016). Essa mesma temática, foi transformada em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Licenciatura em História (UEMA).

Essas experiências adquiridas como acadêmico e pesquisador na Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA, 2014-2016), que inclui como uma das suas bandeiras educacionais a temática da interculturalidade, está presente na educação, permeando outros temas como as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, pluralismo religioso, povos tradicionais e a educação diferenciada, em espaços plurais, por onde circulam sujeitos de diferentes identidades, histórias e culturas, sendo a escola o melhor lugar para tratar da diversidade.

A partir dessa perspectiva, (CANDAUI, 2014) discute as políticas educacionais na perspectiva da interculturalidade, por estarem sempre dialogando entre os estudantes em âmbito individual e coletivo, a partir de atividades como debates, rodas de conversa, contação de histórias, filmes direcionados a temáticas trabalhadas e de conteúdos, presentes nas produções textuais publicadas, trazendo compreensão sobre a realidade atual.

Considerando essa perspectiva da educação intercultural, e todas as questões inquietantes sobre a pesquisa das religiões neopentecostais, devido a aproximação com as religiões de matriz africana, no ano de 2016 tive o prazer de conhecer o projeto de pesquisa da Professora Dra. Herli de Sousa Carvalho¹⁴, que me proporcionou grande conhecimento, a partir de uma perspectiva de aprendizagem única e diferenciada. Em seu Grupo de Pesquisa “Memória, Diversidade e Identidades Cultural” desenvolvido pelo Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2016), campus Imperatriz. Suas ações centralizavam-se nas atividades de pesquisa e extensão do projeto ALMA (AL) de Alcântara - Maranhão: reescrevendo a história das comunidades quilombolas do Maranhão, dividido nos eixos: desenvolvimento sustentável; educação; manifestações culturais e religiosas; e saúde, projeto que contribuiu e ainda vem contribuindo, no meu desenvolvimento como pesquisador, rendendo bons frutos, excelentes articulações e muitas

¹⁴ Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1997), Mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2005) e Doutorado em Ciências da Educação - Universidade Del Norte UNINORTE (2009). Doutoranda em Salud Pública na Universidade Americana em Asunción – PY. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é Professora Adjunta II, no Curso de Pedagogia, e do mestrado (PPGFOPD) da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - CCSST em Imperatriz - MA. Trabalha na área de Educação, Fundamentos da Educação, com ênfase em Capacitação de Docentes, atuando nos temas: Comunidades Quilombolas, por meio do projeto ALMA, AL- de Alcântara e MA - de Maranhão.

vivências, todas com grande aprendizagem e excelentes histórias, a partir de um novo olhar sobre as comunidades quilombolas.

Nesta mesma direção, entre os saberes adquiridos nos grupos de extensão, na pesquisa relacionada às religiões neopentecostais de Imperatriz e dos novos olhares sobre as comunidades Quilombolas, conhecimentos construídos principalmente, no ano de 2016, durante o Estágio Supervisionado na disciplina História, em uma escola de Ensino Fundamental, no município de Imperatriz; observei naquele contexto, a presença de estudantes indígenas, em sala de aula, momento esse, em que me reaproximei da minha pesquisa sobre os povos indígenas, tal como no início da graduação. Notei que a presença de estudantes indígenas na escola, situada em contexto urbano, se caracterizava por um processo de silenciamento dos estudantes indígenas matriculados, havendo, conseqüentemente, a discriminação em forma de violência simbólica, por parte dos estudantes não indígenas, naquele ambiente escolar, principalmente nas salas de aula, onde estudam escolares indígenas e não indígenas.

Tendo em vista a motivação e a problemática apresentada, cabe destacar a melhoria das atividades educativas, através dos novos elementos, e agora mais enriquecidas, a partir do Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE, 2016) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e tecnologia (CCSST), Campus Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), coordenado pelo Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli¹⁵. O referido grupo tem como uma das suas finalidades, desenvolver estudos e pesquisas, na comunidade São José dos povos indígenas Apinayé, em Tocantinópolis – TO, em uma troca de saberes com os povos indígenas, no âmbito das pesquisas de Mestrado e de doutorado. Desta forma, através do grupo de pesquisa foram garantidas novas experiências e motivação, para investigar como se dava o processo de escolarização de estudantes indígenas de uma escola da cidade. Esses olhares foram fundamentais para a minha aproximação, mais uma vez, com a temática dos povos indígenas, permitindo assim, observar certas particularidades no âmbito escolar, onde os estudantes indígenas estavam matriculados.

Para finalizar esse círculo na graduação, tive o prazer de participar do 55º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE, 2016), que aconteceu em Belo Horizonte (MG)

¹⁵ Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA, na linha de pesquisa: Linguagem, educação e diversidade cultural. Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Pará - UEPA (2010), na linha de pesquisa: Saberes Culturais e Imaginários da Amazônia. Especialista em Didática Universitária (2004) e Ciências Sociais (2005). Possui graduação em História, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2015). Membro da Associação Brasileira de História Oral - ABHO. Docente da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Campus Imperatriz, Curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas - DIPE.

principal fórum deliberativo do movimento estudantil brasileiro, que reúne estudantes universitários e movimentos sociais de todas as regiões do país, debatendo temas como política, movimentos estudantis e educação, que segundo (SAVIANI, 2010), sempre foi uma das primeiras reivindicações da UNE, iniciada em 1960, com a demanda de uma reforma universitária.

O Congresso da (UNE, 2016) se configurou como a mola propulsora de minha trajetória, como militante nas lutas sociais, assim conhecer vários registros históricos que contribuíram para a construção da minha própria identidade e o interesse pelas áreas indígenas e quilombolas e com isso tendo a oportunidade de participar de vários movimentos. Destaca-se, entre eles, a participação no movimento estudantil, contrário à Proposta de Emenda à Constituição (PEC, 241) em 2016, conhecida também como (PEC, 55) que tinha como proposta, o congelamento do teto para os gastos públicos com a educação, por até 20 anos.

Questões essas que me inquietaram, e motivaram ainda mais como o desejo de acompanhar essas experiências, no âmbito macro para o micro, das lutas sociais, tive a oportunidade de, em 2016, participar do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCNNC)¹⁶ em Imperatriz - Maranhão, a atuação do movimento é voltada à implementação de políticas públicas e ações afirmativas, visando favorecer a construção da consciência histórica e crítica sobre os fatos acontecimentos e discussões sociais, econômicas e culturais, tendo como base a educação inclusiva.

Nesta direção, são vários os motivos e atuação dos militantes do CCNNC, mas o principal é promover a Consciência e a Cidadania Negra e educacional que o Centro desenvolve através as lutas social na cidade e região Tocantina, por meio da educação antirracista: Todas essas reivindicações acontecem através da educação. Neste sentido, foram essas ações educacionais proporcionadas, pelo centro que me levaram a entrar no CCNNC, núcleo de referência, na região Tocantina, por suas lutas por uma educação de qualidade, para a população negra e para outras minorias, como os povos indígenas.

Diante de todos os saberes e vivências que a graduação me proporcionou, no ano de 2016, finalizei a graduação em História, escolhendo trilhar um caminho de trabalho,

¹⁶ Nos anos 90, com a chegada de alguns professores/as negros/as, trabalhando na educação da rede pública e também na universidade, vindos de outros municípios, começaram a se organizar, promovendo ações e ampliando os horizontes da cidade, abrindo caminhos para a inclusão dos negros, na sociedade Imperatrizense. Neste capítulo, apresenta-se o Centro de Cultura Negra, Negro Cosme de Imperatriz, como uma instituição representativa dos negros sendo precursor na busca pela igualdade racial e valorização da cultura negra, de acordo o relato da professora Izaura Silva, no ano de 2016; este relato pode ser encontrado no blog do Centro de Cultura Negra de Imperatriz Maranhão, no site <http://ccnnegrocosome.blogspot.com/>.

correlacionados a estudos, para concursos públicos. Sonhava, ao mesmo tempo, em entrar no mestrado para uma formação continuada, mas optei, no início de 2017, por entrar em dois cursos de pós-graduação: Docência do Ensino Superior e História dos Povos Originários do Brasil, experimentando novos modelos de ensino, os quais me propiciaram grandes conhecimentos. Durante a especialização, convivi com ex-colegas de graduação que tiveram grande importância na minha vida pessoal e profissional, tendo como objetivo reunir mais elementos e conhecimentos, para ingresso no Mestrado.

Naquele contexto, educacional, no final do ano de 2018, ocorreu a primeira tentativa, para ingressar no mestrado, ocorrida através do processo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde fui aprovado, porém, não classificado, o que me serviu como experiência. Em outra tentativa, em 2019, através do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz, tendo mais um desapontamento; não desisti, porém, do objetivo de entrar no mestrado.

Assim, somente no segundo semestre de 2019, cursei uma disciplina, como aluno especial, no mesmo Mestrado, disciplina esta, que se relacionava com o que eu sempre pesquisei a: Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares. A aprovação para cursar a disciplina, do mesmo modo que as discussões em sala de aula com professores e colegas, surgidas, a partir dos textos apresentados, me proporcionaram um novo olhar para o meu objeto de pesquisa, em andamento, que era o processo de escolarização dos estudantes indígenas, em uma escola em contexto urbano. As discussões com os autores foram me aproximando, ainda mais da temática dos povos indígenas; esses estudos foram fundamentais para estabelecer novas aproximações e ter respostas, para assim compreender as relações sociais que envolvem as questões indígenas.

No desenvolvimento dessa disciplina, seu cronograma não foi trabalhado, na íntegra, por causa da pandemia do Covid-19¹⁷, impossibilitando os encontros presenciais da turma, que ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*¹⁸. Mesmo com as mudanças, os estudantes continuaram a construir conhecimentos, em razão da disciplina promover diálogos entre os

¹⁷ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes, em seres humanos.

¹⁸ Facilita a participação nas videochamadas de trabalho. Possibilita a criação de reuniões e compartilhamento de links.

mestrandos das políticas e práticas educativas que estimulavam a interação, compreensão e o respeito, entre as diferentes culturas e grupos étnicos.

Naquele contexto educacional, estimulado pelas lutas sociais e pelos saberes, mas aprofundados nas causas indígenas, raciais e de gênero, no dia 25 de maio de 2020, dia em que se comemora a libertação da África¹⁹, assumi uma vaga na diretoria do Centro de Cultura Negra Negro Cosme como vice-presidente, por meio da chapa Axé e Resistência, que teve como presidenta a Professora Dra. Herli de Sousa Carvalho, onde priorizamos a amplitude de ações sociais e educacionais. É assim que posso descrever as minhas experiências e vivências, para além dos muros da Universidade, entre a teoria e a prática. Como descreve Nicolescu (1999, p. 80) é por meio de uma experiência vivida, integrada aos saberes baseados na teoria e na experiência científica que o “nosso próprio ser, fazendo-nos descobrir em nós mesmos um novo nível de percepção”. Saí dali com o desejo de ser um multiplicador do processo, acreditando que a escolha pela temática teria bons frutos.

Dessa forma, a colheita dos bons frutos se iniciou no final do segundo semestre de 2020, quando iniciei o Mestrado Profissional na UFMA, campus de Imperatriz, momento que significou muito, porque há anos já tinha uma expectativa quanto ao Mestrado, pelo trabalho já realizado, junto aos pesquisadores. Destaco que esse trabalho foi aprofundado por meio dos conhecimentos adquiridos com as leituras de autores que possibilitaram uma maior aproximação, em relação aos povos originários, o que propiciou novas oportunidades de trabalho para, com isso, melhorar o desempenho profissional e, principalmente, obter conhecimento especializado, com a pesquisa desenvolvida.

No que se refere a ir além dos muros da universidade, no ano de 2021 fui contemplado com uma bolsa no edital de fomento à pesquisa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), por meio da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA) e a Vale (AS). A bolsa era direcionada a estudantes de graduação e Mestrado Profissional em Educação, para desenvolver pesquisas no campo educacional, que contribuíssem com o desenvolvimento social, cultural, político, e sobretudo educacional das comunidades indígenas do Maranhão.

Neste sentido, a pesquisa foi vinculada à Escola Dorgival Pinheiro de Sousa, uma escola urbana de Imperatriz, e tinha como objetivo relacionar os principais desafios para os docentes que recebem estudantes indígenas em sua sala de aula. Com isso, ganhei dois tutores:

¹⁹ O processo de descolonização da África começou a ganhar força, após a Segunda Guerra Mundial. O continente africano foi colônia de potências europeias, até a segunda metade do século XX. Sua independência se deu pela ocorrência da Segunda Guerra Mundial, que aconteceu na Europa, entre 1939 e 1945.

Professora Ma. Micheli Sousa e o Professor Me. Alderico Segundo, muito importantes em meu aprimoramento, na área da pesquisa desenvolvida. Foram então, trabalhados, mais ainda, os meus potenciais como pesquisador, aprofundando conhecimentos por meio da pesquisa.

Nesse contexto, durante o andamento da pesquisa pela (FLACSO - BR), fui convidado pelo professor e técnico Cleidson Pereira, que é indígena, para compor o grupo de pesquisa denominado Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI - IFMA), em Porto Franco, cidade localizada a 100 (cem) quilômetros de Imperatriz, Maranhão e o objetivo do grupo é escutar a população indígena para a reformulação do Projeto Político - Pedagógico (PPP) das escolas localizadas nas comunidades indígenas, localizadas em Amarante - Maranhão, especificamente nas terras Arariboia do povo Guajajara²⁰, que tem me proporcionado uma convivência ímpar, com um grupo com o qual ainda não tinha tido oportunidade de socializar experiências.

O Projeto alcançou êxito, permitindo que estudantes e professores compreendessem os problemas dessas comunidades indígenas mais de perto, contribuindo para o melhoramento da qualidade educacional dos povos originários em nossa região, mostrando quais são os principais motivos que levaram as famílias indígenas a sair da sua aldeia para viver em contexto urbano, sendo eles: a falta de uma educação de qualidade para os seus filhos e a falta de saúde de qualidade para todos os familiares; esses motivos nos foram apresentados ao longo da pesquisa.

No processo de escuta dos indígenas, em sua terra tradicional, busquei identificar as razões e os principais motivos que levaram à migração desses estudantes indígenas, saindo da aldeia para estudar no espaço urbano, na cidade de Imperatriz: Todos esses processos aconteceram por causa do levantamento da pesquisa da Flacso, que tinha como objetivo pesquisar os estudantes indígenas da Escola Dorgival Pinheiro de Sousa, em Imperatriz, escola que recebia dois estudantes indígenas do povo Guajajara. Os relatos demonstraram os impactos socioculturais dessa mudança em suas vidas, as dificuldades, no convívio com os colegas e de adaptação na cidade grande, de forma que muitos deles se sentiam excluídos pelos não indígenas.

²⁰ Os Guajajara são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Habitam mais de 10 Terras Indígenas, na margem oriental da Amazônia, todas situadas no Maranhão. Sua história, de mais de 380 anos de contato, foi marcada tanto por aproximações com os brancos, como por recusas totais, submissões, revoltas e grandes tragédias. A revolta de 1901, contra os missionários capuchinhos, teve como resposta a última "guerra contra os índios", na história do Brasil.

Essas vivências na aldeia do povo Guajajara, a bolsa da Flacso e as múltiplas vivências no decorrer da minha trajetória só me fizeram crescer como profissional e pesquisador, de modo a melhorar o meu entendimento em relação aos povos indígenas, bem como ampliar os caminhos e conhecimentos para a elaboração da minha dissertação: Os desafios na escolarização de estudantes indígenas na escola urbana Paulo Freire em Imperatriz, para assim estudar, mais de perto, a realidade dos docentes que recebem estudantes indígenas, em suas salas de aula.

Dessa forma, posso afirmar que esta dissertação é fruto de um sonho, nutrido já na entrada da Universidade, momento que se tornou um divisor de águas nas minhas trajetórias de vivências na graduação e que proporcionaram muitas aprendizagens e momentos alegres, assim como tristezas, que estão nas lembranças de maneira viva, por meio dos conhecimentos científicos que foram sendo construídos na universidade.

Nesta direção, apresentarmos o envolvimento com a temática abordada pelos teóricos que trabalham com questões relacionadas à educação dos povos indígenas, o que será discutido ao longo dos capítulos desta dissertação.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto os desafios docentes na escolarização de estudantes indígenas na escola urbana Paulo Freire, em Imperatriz, Maranhão. Entendemos como escolarização, um conjunto de conhecimentos adquiridos e construídos na escola indica um processo que compreende desde o deslocamento das aldeias para as cidades, até o acesso às escolas e o desafio da permanência (HARKABUS, 2008).

Assim a escolarização tem um impacto direto e indireto no conjunto da vida social, de forma que a cultura escolar que, segundo Harkabus (2008, p. 66), é definida como “[...] a soma de suposições, expectativas, abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam ao longo de um período de tempo”. Essa cultura escolar está presente nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais. É produzida pela escola que está diretamente relacionada à escolarização, mas ela não faz isso independentemente, da sociedade na qual está inserida, ou seja, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra.

Desta forma, (FUSARI, 1990) ressalta que as relações entre a educação escolar e a sociedade são apresentadas em diferentes momentos históricos, determinando o papel que a educação deveria cumprir, de acordo com os interesses socioeconômico e políticos, e em cada momento, o que torna a educação escolar um espaço de reprodução das desigualdades sociais, na sociedade capitalista. Esse processo de escolarização vem contribuindo para a naturalização de determinadas identidades, forjadas no corpo social, que fazem parte de um espaço simbólico, para os indivíduos e levam à imposição de determinados padrões de valores e comportamentos na sociedade.

Diante disso, a pesquisa nos ajudou a produzir uma proposta para a elaboração de um guia de orientações pedagógicas, em formato digital e impresso, o que permitirá uma maior praticidade, para o acesso; será também, impresso porque facilitará para a comunidade da Aldeia Amazonas, no tocante ao acesso, haja vista esta ter limitações, em relação à internet. Neste sentido, o produto traz orientações pedagógicas aos docentes que trabalham com estudantes indígenas, matriculados no ensino fundamental, na Escola Municipal Paulo Freire EMPF em Imperatriz.

Nessa conjuntura os consentimentos éticos, para a realização desta pesquisa se deram através da assinatura do Termo de Anuência pela Prefeitura Municipal de Imperatriz (PMITZ),

via Secretaria Municipal de Educação/SEMED, 2021, (Anexo A) e a declaração da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) no (Anexo B), assim como conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos sujeitos investigados (Apêndice A). Acrescenta-se a isto a submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil²¹ (Anexo B), tendo gerado o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 52814421.3.0000.5086²². Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e a autorização para a pesquisa de campo (Anexo C), ambas emitidas pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED).

Assim, foi possível estudar a educação intercultural, por estar sempre promovendo o diálogo entre diferentes sujeitos, em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas entre sujeitos e grupos culturais distintos, como pontua (CANDAUI, 2003). Considerando a perspectiva da educação intercultural, o contato como estagiário nos permitiu observar certa particularidade, no âmbito escolar, em que os estudantes indígenas e de 208 matriculados no Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Imperatriz, Maranhão.

Detectamos durante a pesquisa junto à coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED, 2018 - 2021), o fato de algumas escolas terem a presença constante de estudantes indígenas do povo Guajajara, em anos anteriores, pela localização geográfica da cidade por estar próxima de aldeia e que os docentes não apresentavam conhecimento com relação à temática da Educação Escolar Indígena (EEI); tampouco detinham orientações pedagógicas para lidar como os estudantes em sala de aula, no que concerne a sua língua, escrita e convivência social, entre outros saberes indígenas. Fatores esses que os estudantes indígenas matriculados na rede de ensino apresentam taxas mais baixas no desempenho escolar e altas porcentagens de desistência escolar, segundo dados da (SEMED, 2018 - 2021).

Ao longo do estudo, observamos que havia um processo de silenciamento dos estudantes indígenas no contexto da escola urbana e, conseqüentemente, uma violência simbólica, dentro da escola que, segundo (BOURDIEU, 2007), é exercida, na medida em que impõe, arbitrariamente, a cultura das classes dominantes, aos estudantes das classes populares: Quando desconhece sua realidade, desmerece sua cultura, seus valores, seu modo de ser e de pensar; quando procura uniformizar, não permitindo a expressão da diversidade, excluindo

²¹ Base nacional e unificada de registros de pesquisas, envolvendo seres humanos para todo o sistema Conselho de Ética e Pesquisa/ Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CEP/Conep).

²² Número gerado para identificar o projeto de pesquisa aprovado, para apreciação do CEP.

aquele que não se adequa ao sistema escolar ou não consegue entrar no jogo da escola. Há nesse contexto, um desencontro entre a instituição escolar e a cultura das classes populares. Ou seja, a escolar não está preparada para lidar com as adversidades, língua e culturas diferentes.

Essa relação entre a escola e as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social em que ela se localiza é marcada por uma violência simbólica do saber escolar, exercida, muitas vezes, por hábitos sociais, pelos docentes e funcionários da instituição e por uma relação de poder que impõe uma gama de valores, ao conjunto da população envolvida (SANTOS, 2001). Tudo isso contribuir com o silenciamento desses estudantes indígenas, matriculados em escola urbana, em razão destes trazerem consigo todos os conhecimentos sociais, culturais, linguísticos e gramaticais, em seus conceitos e em sua fonética. É devido a esses aspectos culturais e linguísticos que, muitas vezes, os estudantes indígenas ficam em silêncio em sala de aula, porque o seu falar é diferente do falar do não indígena.

Nesse contexto, Santos e Secchi (2013) apontam para a responsabilidades das escolas que adotam um padrão hegemônico de cultura, o que causa o silenciamento e as diferenças entre os estudantes: Com isso, muitos estudantes indígenas da escola urbana preferem assumir uma identidade com características mais urbanizada, para diminuir a discriminação por parte dos não indígenas, o que pode gerar uma negação dos seus pertencimentos, antes de adentrar essa escola, deixando o estudante com uma percepção identitária negativa de si mesmo, que dificilmente se transforma em uma identidade positiva, capaz de ajudá-lo, como indivíduo.

Assim, Grupioni (1995, p. 424) ao realizar uma pesquisa sobre “constatou que na sala de aula os professores revelam que são mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural, existente no Brasil”, de modo que a presença de conflitos e tensões, nas relações entre estudantes indígenas e não indígenas, mostram que são poucos os docentes e escolas que estão preparados para estabelecer a socialização de culturas diferentes.

Segundo (RODRIGUES, 2012), esse processo de pensamento estereotipado, por parte dos estudantes não indígenas e dos professores das escolas urbanas, está relacionado à ‘aculturação’, bem como ressalta que devemos respeitar a presença da cultura do outro, de forma que assim avancemos na construção de um olhar que reconheça as diferenças, nos permitindo vivenciar novos conhecimentos, com outras culturas e saberes.

Para o autor,

A aculturação é o nome dado ao processo de troca entre culturas diferentes, a partir de sua convivência, de forma que a cultura de um sofre ou exerce influência sobre a construção cultural do outro. [...] a ressignificação culminou na mudança de hábitos e assimilação por parte das culturas indígenas o que pode ser percebido na mudança da forma como se vestem, na construção de suas casas ou no gradual abandono de suas línguas (RODRIGUES, 2012, p. 2).

Ou seja, as escolas urbanas estão despreparadas para receber estudantes indígenas, que possuem línguas e culturas diferentes, assim como estão despreparadas para receber estudantes com transtorno do Espectro Autista ou outra deficiência. Assim sendo, os docentes da rede regular na zona urbana desconhecem a temática relacionada à Educação Escolar Indígena (EEI) e muitos se sentem incomodados com a presença de estudantes indígenas no âmbito da sala de aula em que trabalham. Nessa perspectiva, reconhecemos que existe a falta de orientação pedagógica que direcione as práticas educativas nas escolas urbanas que atendem estudantes indígenas.

Visto que, a pesquisa traz o interesse da orientação pedagógica com um dos objetivos de atender às discussões da EEI, em torno da sua pluriculturalidade e interculturalidade, no intuito de promover e realizar momentos de formação continuada de docentes que trabalham com estudantes indígenas, favorecendo uma compreensão mais consistente da realidade desses povos originários.

Dada a importância de se estudar o processo de escolarização dos estudantes indígenas em escolas urbanas de Imperatriz, objetivamos compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes que recebem esses estudantes, em sala de aula. A pergunta-problema que desencadeou este estudo foi a seguinte: *Como as escolas urbanas do município de Imperatriz, Maranhão enfrentam os desafios no processo de escolarização de estudantes indígenas?* Para responder ao problema proposto, elaboramos as seguintes questões norteadoras: Como ocorre o atendimento e quais os entraves do processo de escolarização dos estudantes indígenas, matriculados na escola urbana da cidade de Imperatriz? Quais os principais desafios, para os docentes, em relação ao processo de escolarização, na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) em Imperatriz, Maranhão? Quais as condições educacionais dos estudantes indígenas matriculados em escolas urbanas na cidade de Imperatriz, Maranhão?

Deste modo, o estudo realizado assegurar que as possíveis discussões teóricas e metodológicas encaminhem para prováveis constatações da realidade em estudo, delimitando o objeto de pesquisa e as questões a serem investigadas. O objetivo principal da pesquisa é compreender os desafios do processo de escolarização de estudantes indígenas na escola urbana do município de Imperatriz. Para responder às questões norteadoras, estabelecemos os seguintes

objetivos específicos: Contextualizar o processo da EEI, sua legislação e diretrizes no Brasil e no Maranhão; Compreender o processo de escolarização de indígenas, em escolas urbanas; Verificar, a partir dos relatos de docentes, os desafios do processo de escolarização dos estudantes indígenas, matriculados nas escolas urbanas da cidade de Imperatriz, Maranhão; Produzir um guia de orientações pedagógicas, contendo propostas de orientações didáticas, para os docentes da rede municipal de educação que atendem a estudantes indígenas, em escolas urbanas.

Para melhor compreensão sobre a temática, construímos um Estado da Arte, por meio de outras pesquisas sobre a EEI no Brasil, o que tornou possível produzir novos conhecimentos, a partir da compreensão dos fenômenos estudados, pelos pesquisadores. Por meio de uma categorização das respostas, foi realizada uma análise dos critérios sobre educação dos povos indígenas, para realizar uma leitura flutuante, a fim de classificar as palavras, segundo seu sentido e sua evidência, a partir de “uma representação simplificada dos dados brutos” Bardin (2007, p. 112-113) para se ter uma melhor dimensão dos trabalhos já realizados, sobre a educação dos povos indígenas, no Brasil.

Por exemplo, no primeiro momento, foram buscadas as produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos de (2015 - 2019), para um maior refinamento: Ao mapear as produções com vistas à obtenção dos dados a serem analisados, foi realizada uma filtragem, a partir de termos norteadores. Utilizamos como grande área de conhecimento as Ciências Humanas, que são um conjunto de informações que têm como objetivo o estudo do homem como ser social, que reúne criteriosamente conhecimentos organizados sobre a produção criativa humana e realizados a partir de discursos específicos que têm como objetivo, desvendar as complexidades da sociedade, em suas criações e pensamentos.

Procuraremos analisar as produções científicas disponíveis em diferentes repositórios, tais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relacionados referenciais teóricos que mais tivessem proximidade com o tema estudado. Os levantamentos das pesquisas ajudaram no desenvolvimento inicial da questão estudada o que auxiliou, ao longo do curso, na delimitação dos objetos de estudo e na elaboração do problema da pesquisa.

Tendo em vista o referencial teórico e os dados secundários coletados, a análise centrou-se nos seguintes marcadores qualitativos: Educação Indígena; Educação Escolar Indígena e Estudantes Indígenas em Escolas Urbana, para compreensão do lugar de articulação,

entre os materiais que já foram produzidos, no âmbito das pesquisas sobre os povos indígenas e as concepções geradas, a partir deles.

Para não nos afastarmos do tema desta pesquisa, os desafios da escolarização de estudantes indígenas em escolas urbanas, utilizamos teóricos que discutem a questão dos estudantes indígenas em escolas urbanas. Além disso, temos a possibilidade de acompanhar, discutir e aprender as recentes delimitações dos trabalhos, no tempo em que transcorrem, por meio do levantamento das pesquisas estudadas.

Destaca-se, na (BDTD) e na (CAPES) no período de 2015 a 2019, expressiva produção acadêmica sobre a temática Educação Indígena EI, sendo identificadas 34 (trinta e quatro) produções; Educação Escolar Indígena EEI 8 (oito) trabalhos; com a temática estudantes indígenas em escolas urbanas foram identificadas 8 (oito) produções. De forma geral, o levantamento realizado sobre os estudos no Brasil permitiu estruturar um banco de dados com 78 (setenta e oito) pesquisas, correspondendo aos anos da realização da análise, mostrando que a temática tem despertado certo interesse, o que pode estar atrelado à problemática mais ampla da inclusão da língua, da cultura e dos conhecimentos indígenas no projeto curricular das escolas, e a sua particularidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Partimos dos direcionamentos da pesquisa já realizadas no ano de 2015 pelos pesquisadores Vieira e Nascimento, disponibilizada no Banco de Teses e Dissertação da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que afirmam que em relação ao indígena em contexto urbano, ainda despertam pouco interesse nos pesquisadores brasileiros. Ou seja, muito pouco está sendo feito neste país, no sentido de problematizar esse permanente processo de negociação e subversão que é a escolarização de estudantes indígenas, nas escolas, em contexto urbano.

Assim a contribuição da pesquisadora (SOUSA, 2016), sobre escolas urbanas e os impactos que a Lei N.º 11.645/2008 provocou em sua interação, com escolas não indígenas faz refletir sobre o modo como os povos originários são tratados pela escola da sociedade atual, principalmente no que concerne à como a Lei está sendo aplicada, quais são os avanços e desafios da temática no âmbito da educação infantil, e se a escola está preparada para receber essa diversidade cultural que se fazer presente, em sala de aula.

Em relação aos indígenas urbanos, destacamos as pesquisas do programa de Pós-Graduação em sociologia e Cultura na Amazônia, de Maria do Céu Bessa Freire (2006)²³, que

²³ Cursou graduação em Pedagogia - Supervisão Escolar - pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM - 1993), Especialização em Supervisão Escolar (UFAM - 1998) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2006).

tem como objetivo verificar como a escola pública urbana de Manaus trata os seus estudantes indígenas e como esses colegas percebem a imagem do indígena, difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional.

De acordo com, Freire (2006, p. 19),

A complexidade em se tratando de diferentes etnias, agrupadas em espaços geográficos distintos, o que nos aponta muitos rios a navegar até que se chegue a uma definição de que escolas estamos falando, a quem ela se destina e o contexto de suas práticas pedagógicas considerando a formação dos docentes e gestores.

Mais precisamente, o estudo de (FREIRE, 2006) faz uma abordagem sobre a escola pública urbana, evidenciando algumas das suas contradições, no tratamento das culturas dos sujeitos que dela participam, em particular, os indígenas citadinos da etnia Sateré-Mawé²⁴. A autora apresenta algumas reflexões sobre os desafios que as crianças indígenas enfrentam e a forma como isso se constata nos discursos e nas práticas veiculadas no contexto escolar urbano. Utiliza pressupostos teóricos, partindo das concepções de cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, que na concepção de (FLEURI, 2003) trata-se de uma realidade diversa de culturalidade e a convivência de grupos culturalmente distintos em um mesmo espaço territorial, em que as relações entre os sujeitos se prendem à manutenção de identidade, costumes e tradições, sem que sejam potencializados o intercâmbio e o conflito, bem como sobre o poder ao qual está associada e sua relação com as práticas docentes, as relações pedagógicas, particularmente das crianças indígenas e o sentimento que externam frente a este mundo diferente da cultura no qual estão inseridas.

Desse modo, Freire (2006, p. 87),

[...] deixarem-se apagar naquilo que há de mais seu, a identidade, as crianças indígenas apagam também o seu passado, o seu mundo na comunidade, as suas expectativas para a promoção coletiva, característica da organização ideológica social dos indígenas.

Assim a sua proposta é uma adequação por parte da escola, como forma de minimizar a discriminação e fazer da diferença presente na diversidade sentido da construção individual e coletiva de sujeitos, apontando como referência de articulação o Projeto Político Pedagógico da escola.

²⁴ Ao longo de sua história, já receberam vários nomes, dados por cronistas, desbravadores dos sertões, missionários e naturalistas. O primeiro nome - Sateré - quer dizer "lagarta de fogo, referência ao clã mais importante dentre os que compõem esta sociedade, aquele que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos. O segundo nome - Mawé - quer dizer "papagaio inteligente e curioso e não é designação clânica.

Os pressupostos metodológicos da investigação em campo, na EMPF, são fundamentais para viabilização e apresentação do produto da pesquisa e suas etapas de elaboração, de acordo com nosso objeto de estudo: Os desafios docentes na escolarização de estudantes indígenas na Escola Urbana Paulo Freire em Imperatriz - Maranhão. A EMPF, *locus* da pesquisa, é uma escola pública localizada em Imperatriz, no bairro Parque Amazonas, próximo a uma aldeia indígena urbana dos povos Guajajara, denominada de Aldeia Amazonas, onde se encontram os estudantes indígenas e suas famílias.

A EMPF, oferece educação especial, pré-escola as creches, ensino fundamental dos anos iniciais 1º ao 5º e dos anos finais 6º ao 9º ano, sendo a instituição em que há a maior incidência de estudantes indígenas matriculados, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018-2022) e o Censo Escolar (2018-2021).

Como suporte metodológico, recorreremos à pesquisa bibliográfica, análise documental e a pesquisa-ação para alcançar os objetivos propostos. Os sujeitos da pesquisa são nove docentes do ensino fundamental do 1º ao 9º ano da EMPF, que recebem estudantes indígenas em suas salas de aula. A etapa inicial foi o levantamento de um referencial bibliográfico sobre a EEI, que serviu de subsídio para a escrita da fundamentação do objeto em estudo, uma vez que, como afirma (GIL, 2008), a pesquisa bibliográfica proporciona o contato direto do pesquisador com as produções teóricas sobre o tema investigado, as quais permearam todo o corpo do trabalho. Considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica confere importância às descobertas para construir o conhecimento que se faz em campo, as quais também precisam das referências existentes.

Neste contexto, para Gil (2008, p. 69), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Desta forma, o objetivo é fazer com que o investigador conheça o material escrito sobre o assunto que pesquisa, sendo auxiliar na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Na sequência, realizamos a análise documental, que também é utilizada com frequência como ferramenta gerencial em processos de seleção, quando a partir de critérios pré-estabelecidos nos dirigimos aos documentos para, a partir desses indicadores, avaliá-los. Segundo Godoy (1995, p. 21), é uma das técnicas da maior confiabilidade, utilizada em processos dessa ordem, “pois os dados coletados na análise documental possibilitam a validação das informações obtidas durante a entrevista com informantes-chave”. A análise documental, em princípio, tomando por base a bibliografia das áreas mencionadas que dela se ocupam, e de

modo geral a explicitam de modo breve (BARDIN, 1977), Menga e André (1986), (CHIZZOTTI, 1991), (GIL, 1995), entre outros, em suas pesquisas voltam-se para a análise de um ou vários documentos que não foram produzidos pelo próprio pesquisador, ou seja, documentos acerca de políticas, normativas, planos, projetos, cartas, obras literárias, filmes, fotos e formulários de bancos de dados que compõem dados secundários, entre outros, pré-existentes à investigação.

Utilizamos a análise documental para melhor compreensão de documentos como a Constituição Federal no que se refere especificamente aos indígenas (BRASIL, 1988); a Lei N° 9.394/96 – das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a Lei N° 10.172/01 – Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001); a Lei N° 11.645 (BRASIL, 2008); o Referencial Curricular Nacional (RCN); e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNNRI), a fim de compreendermos como está se dando a aplicabilidade da EEI no Brasil. Além de verificar o documento sobre a Educação Escola Escolar Indígena no Maranhão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e o Censo Escolar da Escola Municipal Paulo Freire da cidade de Imperatriz, do período que se estende a pesquisa: de (2018 a 2022) escola onde se encontra o maior número de estudantes indígenas matriculados.

A análise documental é um procedimento recomendável na realização de pesquisa qualitativa, pois, o acesso a documentos escritos é muito importante para que o pesquisador tenha um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto situacional em que o sujeito pesquisado se encontra.

Segundo Oliveira (2007, p. 90), “o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa. [...] o acesso a documentos escritos em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade”. Utilizamos também o recurso da entrevista com os docentes, uma vez que a entrevista é considerada “como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo” Oliveira (2007, p. 83), sempre objetivando descrever as características e historiografias das pessoas pesquisadas.

Visamos compreender a trajetória das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas e conhecer as orientações que estão sendo trabalhadas com os docentes em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI (BRASIL, 2008) em salas de aula compostas por estudantes indígenas e não indígenas.

Na pesquisa de campo realizou-se uma investigação nas interações de áreas sociais que serviu de guia epistêmico para conduzir as ações baseadas nas experiências, a fim de verificar a presença dos elementos que caracterizam nosso objeto de estudo.

Destacamos a presença de estudantes indígenas em número significativo nas escolas do ensino fundamental em Imperatriz. Conforme a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018- 2021) e o Censo Escolar de (2018- 2021), em 2018 eram 16 escolas da rede pública municipal de educação recebiam 42 (quarenta e dois) estudantes indígenas no ensino fundamental, em diferentes bairros, distribuídos no período matutino e vespertino 1º ao 9º anos da escola. No que refere ao ano de 2019 era 50 (cinquenta) o número de estudantes indígenas matriculados na educação básica da cidade. Sobre o ano de 2020, o quantitativo de estudantes indígenas matriculado nas escolas da rede municipal urbanas de Imperatriz correspondia a 65 (sessenta e cinco) distribuídos em todos os bairros. Já em 2021 havia, 52 (cinquenta e dois) estudantes indígenas matriculados em escolas urbanas de Imperatriz.

A metodologia desse estudo se construiu a partir da Pesquisa-Ação na escola onde estão matriculados os estudantes indígenas, compreendendo os desafios e as dificuldades existentes no processo educacional na escola urbana.

Neste sentido, Thiollent (2005, p. 16) a Pesquisa-Ação é

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Utilizando-nos da Pesquisa-Ação na elaboração do texto dissertativo, desenvolvemos algumas etapas, a saber: a exploratória, onde foi definido o grupo a ser pesquisado e os seus principais desafios no processo de escolarização dos estudantes indígenas; a metodologia empregada; a etapa principal é composta pelas entrevistas individual e coletivas com os docentes que recebem os estudantes indígenas em sala de aula.

Em seguida, a etapa de ação, que engloba as medidas práticas na difusão de resultados, definição de objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentação de propostas a serem negociadas entre as partes interessadas e sua implementação após, avaliação pelos atores sem a atuação dos pesquisadores; e a etapa de avaliação sendo, o processo da apresentação dos resultados das ações na pesquisa e as suas consequências a curto e médio prazos.

Para responder essas etapas trazemos as entrevistas com os docentes com o objetivo de compreender os desafios que enfrentam com a presenças dos estudantes indígenas em sala de aula, inclusive como se dá o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e da escrita,

entre outros desafios, e de que forma avaliam a aprendizagem dos conteúdos, as participações e interações em sala de aula.

As entrevistas com os docentes aconteceram por meio de rodas de conversa e individualmente, em que cada um colocou em evidência os principais desafios da escolarização desses estudantes em sala de aula. Foram momentos ímpares que promoveram, não só laços de confiança, mas possibilitaram aprendizagens que, somente por meio da convivência, puderam ser transformadas em conhecimentos úteis à formação dos docentes da rede municipal que recebem estudantes indígenas em sala de aula.

Para Minayo (2000, p. 48), as pesquisas qualitativas podem ser então, compreendidas como “aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo [...] na sua transformação, como construções humanas significativas”. Com isso, utilizamos as informações e os dados que foram gerados para a escrita do resultado do estudo no texto dissertativo e na criação de um produto de pesquisa, que é um guia de orientações pedagógicas, digital e impressa; com orientações pedagógicas aos docentes que trabalham com os estudantes indígenas no ensino fundamental na EMPF em Imperatriz.

Diante do exposto, utilizamos as informações e os dados que foram gerados para a escrita do resultado da pesquisa de campo com os docentes que trabalham com os estudantes indígenas na escola urbana, de modo que suas aplicações e práticas em sala de aula para adequar os conteúdos ao entendimento dos estudantes indígenas nas escolas na cidade de Imperatriz.

O trabalho dissertativo está distribuído da seguinte maneira: na introdução apresentamos o objetivo de estudo e sua delimitação, trazemos a contextualização do tema trabalhado; as motivações ao longo da caminhada, como pesquisador, que impulsionaram na pesquisa; a problematização, os objetivos; a justificativa e os aspectos metodológicos.

O primeiro capítulo configura-se como um relato da minha trajetória de vida e acadêmica o desejo pelos estudos e a busca pelo aprofundamento de conhecimento teórico-prático sobre os povos tradicionais que marcaram a minha trajetória. O segundo capítulo trata da Trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil, apresentando uma discussão conceitual referente à perspectiva teórica adotada neste estudo acerca da diferenciação da Educação Indígena Educação Escolar Indígena e a Educação para Indígenas em escola Urbana; (EIEU) uma diferenciação necessária, trazendo as conquistas das políticas públicas por meio de Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais para a abordando o crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto da presença dos indígenas nas áreas urbanas; a luta pelo acesso à escola por parte de estudantes indígenas Guajajara matriculados na escola, a escolarização da EI, discutindo a escola homogeneizadora e a educação intercultural; além dos dados registrados na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC, 2021) e a Unidade Regional de Educação por meio de censo indígenas de Imperatriz e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018 - 2021).

No quarto capítulo, expusemos os elementos e aspectos que podiam atender as expectativas dos estudantes indígenas que estão matriculados na EMPF, assim como os elementos para construção de guia de orientações pedagógicas aos docentes de escolas da rede pública municipal de ensino que recebem estudantes indígenas, em formato digital e impresso que permitirá uma maior praticidade para os docentes ao acessar os dados da pesquisa criando um canal direto entre os docentes, estudantes e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018 - 2021).

CAPÍTULO 1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Neste capítulo abordamos questões referentes à perspectiva teórica adotada neste estudo, para a construção de um diálogo mais amplo dos saberes educacionais dos povos indígenas. Nele, destacamos alguns aspectos históricos, referentes à trajetória da Educação Escolar Indígena (EEI), no Brasil; discorremos sobre a diferença entre a Educação Indígena (EI) e a Educação Escolar Indígena (EEI), bem como sobre as conquistas dos direitos indígenas, sobre as políticas públicas, por meio das Legislações e Diretrizes da Educação Escolares Indígenas, contextualizando os principais motivos que fazem os povos indígenas saírem da sua aldeia para estudar em Escola em Contexto Urbano; abordamos, também a Educação Escolar Indígena, no Maranhão (EEIM).

No que se refere ao termo indígena, afirma Serge Gruzinski, (2002, p. 189) que

É importante não reduzir o termo indígena ao seu sentido ameríndio. Pensar que o indígena pode ser também o africano, o filipino, o marroquino. Enfim, todos os que tiveram de reagir às ofensivas comerciais, à cristianização, à dominação política dos ibéricos, fossem portugueses ou espanhóis. Um ponto comum a todos esses grupos tem a ver com o processo de ocidentalização e com as múltiplas formas de responder a este processo. Nós não podemos desvincular as modalidades de cristianização dos índios do Brasil, pelos jesuítas com as praticadas em outras regiões. Para entender as especificidades do Brasil é preciso pensar como isso se passou na Índia porque são processos sincrônicos que incluem o jogo duplo da colonização política e religiosa. Ambos buscavam a transformação do índio em cristão. Este tipo de comparação não é nada arbitrário porque os mesmos jesuítas circulavam em todas as partes do império português e até fora do Império.

Assim, todos os povos têm sua cultura e procedimentos próprios de transmissão dos seus saberes aos que retratam seu processo de expansão e de vivência que são transmitidas, às novas gerações. Neste sentido, o Brasil é um país constituído por grande variedade de grupos étnicos, com história, saberes e culturas diferentes, tendo mais de 200 línguas (GRUZINSKI, 2002). Ao se falar dos povos indígenas, observamos que o contato dos colonizadores europeus, em sua relação com a educação, foi bastante explorado, por pesquisadores, como: Aryon Rodrigues (2007), Darcy Ribeiro (1997), (GOMES, 2012), (MONTEIRO, 2001), entre outros, devido a sua etnicidade e a seu sentimento de pertencimento, em razão de múltiplas diversidades pedagógicas, culturais, interculturais e de multilinguismo, que são características predominantes, nos povos indígenas.

Discorrer sobre a história da EEI no Brasil, é voltar ao passado, de modo específico, há algumas décadas; “significa falar de uma diversidade de povos habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano” Luciano (2006, p. 27). Povos

estes, que antes da intervenção dos não indígenas europeus viviam livres, alegres e soltos como gostava de dizer o antropólogo e estudioso dos povos indígenas brasileiros, Darcy Ribeiro (1922-1997). Uma realidade que ao longo do tempo foi se redefinindo em perda de saberes tradicionais e identitários, para os povos indígenas.

Nesta esteira, para (FERREIRA, 2001), a história do Brasil é marcada por fases, que se iniciam na colonização, precisamente no período Pré-Colonial²⁵, que corresponde ao momento da chegada de Pedro Álvares Cabral²⁶ ao Brasil, em 1500. Ao contrário do que a expedição cabralina poderia supor, as novas terras não se caracterizavam por um vazio de gentes, pois já eram habitadas por cinco milhões de indígenas; esta fase foi marcada pela exploração do pau-brasil e movida, economicamente, por meio do escambo²⁷ (LUCIANO, 2006).

Esse período se encerrou em 1530 com a implantação do sistema de divisão administrativa em Capitânicas Hereditárias²⁸ (CH), nas quais prevalecia o “interesse econômico, por meio da política da Coroa portuguesa, em relação ao Brasil” Bueno (2006, p. 24). Para que assim acontecesse a exploração do novo território colonizador e o enriquecimento, por parte da coroa Portuguesa, conforme afirma Gomes (2012, p. 76), Portugal já tinha a “sanção papal, desde 1454, o que garantia o direito de conquistar terras novas, de “bárbaros” ou de “infiéis” e submeter seus povos à servidão, pela guerra”, o que resultou em uma ruptura, na cultura e nos costumes dos povos indígenas.

Neste contexto, os primeiros contatos com os povos indígenas ocorreram logo na chegada dos colonizadores, em terras Brasileiras²⁹. Nesta perspectiva, as primeiras recomendações e normas legais, para se relacionarem com os indígenas estava no regimento do rei, que recomendava aos capitães de navios, “bons tratos aos índios, já prevendo a possibilidade de escravizá-los e enviá-los para trabalhar em Lisboa, mesmo que, hipocritamente, viessem sob a linguagem de apreensão voluntária” Gomes (2012, p. 77). Além disso, mostrando que o interesse dos colonizadores, pelos povos indígenas, já estava antecipado

²⁵ O Período Pré-Colonial começa com a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500. Ele vai até a implantação das estruturas coloniais, como as capitânicas hereditárias, em 1530. As duas principais marcas desse momento inicial são o escambo com os indígenas e a exploração do pau-brasil.

²⁶ Foi um fidalgo, comandante militar, navegador e explorador português, creditado como o descobridor do Brasil. Realizou significativa exploração da costa nordeste da América do Sul, reivindicando-a para Portugal.

²⁷ Escambo é uma atividade de troca que era utilizada quando ainda não havia sistema monetário. Essa troca, conhecida também, como permuta ou troca direta, envolvia apenas coisas, serviços ou ambos. Muito comum entre a comunidade indígena, durante a colonização do Brasil, o escambo foi utilizado na extração do pau-brasil.

²⁸ As capitânicas hereditárias foram a primeira divisão administrativa e territorial implantada, pelos portugueses, durante a colonização da América Portuguesa.

²⁹ Referentes ou próprios dos indígenas brasileiros ou da sua cultura, arte e línguas.

para a sua exploração que chegaria por meio da colonização, catequese e da educação, enquanto meios que os colonizadores utilizaram, para conquistar os indígenas, com vistas a dominá-los, ou seja, um período de observações, para depois colonizar.

A partir da década de 1530, Portugal passou a investir na ocupação mais sistemática da nova colônia, envolvendo diretamente os indígenas por intermédio das ações dos missionários jesuítas, que visavam, através da catequese civilizar e preparar os indígenas para trabalharem nas terras, em processo de colonização, por meio da política de classificação da população autóctone³⁰ para saber quem vivia na região. Neste contexto, o colonizador, para identificar os povos indígenas dividiu-os em dois grupos genéricos: os aliados e os inimigos dos portugueses, como pontua (MONTEIRO, 2001). Entre os indígenas aliados, os mansos foram fundamentais para o fortalecimento dos colonizadores e vassallos do rei de Portugal. Assim, além de ajudá-los nos combates, forneciam as armas e a tática de guerra, em razão de conhecerem os territórios.

Ainda sobre esse contato conflituoso, ocorrido naquele palco real, entre culturas diferentes, nasceu um modo novo para operar e civilizar o indígena, adotando como recurso a catequese e a prática educativa, tendo como premissa o fato que “Um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador” Brandão (1986 p. 8) desde que, não indígena poderia ter sempre o artifício do domínio daquilo que é real, sob os disfarces dos “encontros de povos e culturas diferentes”. Sendo assim, o trabalho consistia em tornar o outro mais igual a mim, para colocá-lo melhor a meu serviço, ocasionado uma dominação permanente, onde o civilizador apresentava para os indígenas culturas e costumes que tinham que ser seguidas, para assim se tornar um “branco”, o que ocorreu ao longo do tempo, quando foram se apresentando outras tradições e costumes para os indígenas.

Nesse processo, em 1549 aconteceu a vinda dos Jesuítas ao Brasil, com o objetivo de cristianizar as populações indígenas do território colonial, no intuito de expandir o sistema mercantil de Portugal, utilizando a mão de obra indígena nesse processo, catequizando os povos originários, ao mesmo tempo em que usurpavam suas terras. Considerando estas questões, de acordo com (AGNOLIN, 2007), a missão jesuítica se implanta na interação entre poder temporal e espiritual; assim, não trazia somente a Cruz de Cristo e rezavam missas, mas planejavam e executava ações educativas, na forma de internatos e de catequese. Apesar de todas as resistências dos povos indígenas contra os colonizadores ao longo dos conflitos mesmo assim foram introduzidos elementos na população indígena, contribuíram para a perda de suas

³⁰ Que se origina da região onde é encontrado, onde se manifesta.

identidades, culturas, costumes, manifestações de fé e tradições, pois, para os indígenas, tudo era novo e os colonizadores utilizavam esses acontecimentos, para doutriná-los.

Neste sentido, para Freire (2014 p. 28), destaca uma das características do processo de dominação colonialista,

É a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, era através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue, em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado.

Esses procedimentos ocorreram no Brasil por meio do ensino catequético onde negava as diferenças, visando à aculturação que, de acordo com Rodrigues (2012, p. 2), “é o nome dado ao processo de troca entre culturas diferentes, a partir de sua convivência, de forma que a cultura de um sofre ou exerce influência sobre a outra”. Essa troca de cultura, entre europeus e indígenas só foi possível, quando parte dos jesuítas se apropriou da língua indígena.

Para (FERREIRA, 2001), tal dominação aconteceu, principalmente, por meio das práticas educativas, desse período; objetivaram, pois, negar a diversidade dos indígenas, configurando-se um processo de aniquilação cultural, e servindo ainda de meio para a incorporação, agrupando os indígenas em aldeias, as quais chamavam de “missão”, tendo como objetivo um maior controle da mão-de-obra indígena, a serviço do sistema de produção da sociedade colonial. A autora afirma ainda que esse período foi o “mais longo momento da história da educação escolar, para os índios no Brasil” Ferreira (2001 p. 72). A finalidade, no contexto das práticas educativas, era negar a diversidade dos indígenas, ou seja, aniquilar sua cultura e incorporar através do trabalho.

De modo que, Ribeiro (2007 p. 23), assegura que “O plano legal de catequizar e instruir os índios e o plano real se distancia e instruídos serão os descendentes dos colonizadores”. Dessa forma, os povos indígenas serão apenas catequizados e reconduzidos em seus processos históricos para analisá-los e compreender como ocorreram os primeiros contratos dos portugueses, com os povos indígenas, através da catequese. Esses momentos são caracterizados como um período de dilaceração da cultura indígena, com a estratégia de incorporar o indígena à sociedade nacional para a reconfiguração das suas tradições e costumes.

No que se refere às primeiras experiências de escolarização no Brasil, estas foram realizadas por “via oral, por meio de contos e fábulas para as crianças, utilizando-se de recursos teatrais e presentes, para conquistá-las” Freire (1980 p. 28), através dos jesuítas que faziam

parte de uma ordem religiosa católica, chamada Companhia de Jesus³¹. Os jesuítas foram enviados e financiados pelo rei de Portugal, Dom João III³², no século XVI, mais precisamente em 1549, quando desembarcaram juntamente com o primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa³³, no período colonial.

Tendo como principal propósito “a propagação da fé e o progresso das almas na vida e doutrina cristãs” O’Malley (2004 p. 39), que ocorreria somente por meio da evangelização, ou seja, catequizando para que os povos indígenas se tornassem cristão; no entanto, tal prática gerava efeitos colaterais que não interessavam aos missionários, pois, para a consolidação, através da fé, a população indígena tinha de ser instruída e ganhava conhecimentos de leitura e escrita.

Esse processo de aculturação, ocorrido a partir do letramento, segundo (FERREIRA, 2004), seguia *pari passu* no processo de colonização pelas “armas”. Isso quase cinquenta anos após o chamado “descobrimento do Brasil”, objetivando contribuir com o avanço da colonização lusitana nas terras do “novo mundo”, o que incluía a conversão religiosa dos povos indígenas.

Sempre com um olhar de superioridade, os portugueses não conseguiam perceber nos povos indígenas qualquer forma de cultura e de religiosidade, mas uma sociedade de selvagens, sem lei e sem rei; um grupo social que não vivia nos moldes dos costumes europeus, quando se afirmava que “Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel branco, e não há que fazer outra coisa, senão escrever à vontade as virtudes mais necessárias e ter zelo em que seja conhecido o Criador destas suas criaturas” Leite (1954, p. 142). A finalidade, da escolarização era por meio da fé, onde ainda era presente a cultura dos povos indígenas.

Desse modo, os missionários eram os mediadores de uma cultura para os povos indígenas, devendo assim, antes de transformar os gentios, “converter ao evangelho de acordo com a cultura local, e sucessivamente converter a cultura local” de forma a associar à cultura ocidental Agnolin (2007 p. 194), sendo os jesuítas os responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino, do Brasil Colonial, que tinha como objetivo maior converter ao cristianismo e aos valores e padrões europeus: Essa educação significava uma imposição

³¹ A Companhia de Jesus foi criada com a finalidade de combater o movimento protestante; tinha como lema “Para a Maior Glória de Deus” (“Ad Majorem Dei Gloriam”). Tinham como prioridade a atividade missionária e a educação religiosa, fato que os levou a influenciar até mesmo as Índias e o Extremo Oriente

³² Foi o Rei de Portugal e Algarves de 1521 até sua morte. Era o filho mais velho do rei Manuel I e sua segunda esposa, a infanta Maria de Aragão e Castela, tendo ascendido ao trono, contando apenas dezenove anos de idade.

³³ Tomé de Sousa, militar e político português, fidalgo da Casa Real, em 1547, foi escolhido para ocupar o cargo de primeiro governador geral (1549 a 1553) do Brasil, durante o período colonial.

forçada de outra cultura, a cristã. Segundo (FARIA, 2005), “a escola era encarada para formar o verdadeiro povo de Deus, ou para ser fiel aos Exercícios Espirituais para formar ‘Soldados de Cristo’ Faria (2005, p. 48). Isso aconteceu até a expulsão dos jesuítas, em 1759.

Ao contextualizarmos esse processo de colonização, evidenciamos as etapas da história da Educação Escolar, para os povos indígenas, no Brasil (FERREIRA, 2001), destaca que esse período pode ser dividido em quatro etapas. A primeira etapa corresponde à fase da invasão a terra indígenas no Brasil, no período Colonial, quando os domínios da escolarização eram impostos pelos missionários jesuítas. A segunda etapa é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, tendo como principal meta a integração total do indígena à nação brasileira, sendo extinto em 1967; o processo levou à demissão ou suspensão de mais de cem funcionários, de todos os escalões do órgão; após a interrupção, surge um novo discurso defendendo a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como dispõem Oliveira e Freire (2006), isto porque os indígenas tinham que ter representatividade nos órgãos governamentais, com às políticas de ensino da FUNAI, em articulação com o *Summer Institute of Linguistics (SIL)* e outras missões religiosas entre os anos de 1930 a 1970.

A terceira etapa acontece no final da década de 1960 e finda no início de 1970, período do golpe Militar de 1964; essa etapa se destaca pelo surgimento das organizações não governamentais, tais como a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio e o Movimento Indígena, entre outros.

A quarta etapa se caracteriza pelas contextualizações dos povos indígenas, que iniciou nos anos 80, momento em que os indígenas passaram a reivindicar, em seus próprios territórios, a autogestão dos processos educacionais das suas aldeias.

Conforme Zapparoli (2006, p. 136), a “primeira etapa da Educação Escolar Indígena (EEI) pode ser situada entre o período colonial até as primeiras décadas do século XX, sendo marcada pela imposição da cultura dominante sobre tais populações”. Nas aldeias, junto ao ensino da doutrinação religiosa, os padres também incluíam elementos de leitura, escrita e iniciação à matemática, em uma espécie de união entre catequese e ensino laico, revelando que “a instrução foi um meio” para a evangelização Chambouleyron (2007, p. 62). Cabe ressaltar que até a atualidade há presença de missionários evangélicos que atuam em grande parte do território nacional, em projetos de alfabetização e de outros níveis de ensino, nas terras indígenas.

Em sua diversidade cultural e valores diferenciados, à EEI, os princípios que norteavam a sociedade colonizadora, estes renegados e marginalizados, por serem considerados primitivos e inferiores. Nesse sentido, é imprescindível entender que “a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia, mas quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam” Freire (2004, p. 28). Contrariamente a isto, é necessário compreender que a escola não pode ser uma ilha na comunidade, mas um espaço de conhecimento coletivo compartilhado.

O processo educacional atrelado à Igreja Católica no Brasil, conforme dispõe Ferreira (2001, p. 72), aconteceu “Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759. Os Jesuítas usaram a educação escolar, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos Índios à civilização cristã”. Tratava-se de uma educação pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas, à sociedade nacional.

Esse período foi conhecido pelo “paradigma assimilacionista onde se intencionava educar os indígenas para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais” Maher (2006, p. 17), em seu primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Tolerância* com o título “Viver é recriar: um diálogo sobre a Educação Indígena” descreve esse diálogo, a partir do questionamento: “existe neles uma vontade realmente de ler e escrever em português?” Neste sentido, podemos perceber o quanto a educação jesuítica veio com o intuito de introduzir hábitos e costumes das experiências escolares vivenciadas pelos europeus, nas particularidades que eram características próprias dos indígenas.

Desse modo, a educação foi uma maneira de nortear, transformar a vida do povo indígena, as suas lembranças e histórias, para modelar e ajustar com a da metrópole, com oferta de programas de educação escolar às populações indígenas: Ela esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional.

Desta forma, para Freire (2004, p. 23)

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídas da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Houve assim, a pretensão de um apagamento total das culturas e tradições dos povos indígenas por meio da educação que foi implementada, por meio das Escolas nas áreas indígenas, ao longo do tempo. Destaca-se que desde sua implantação, houve muitas resistências, por parte dos povos indígenas o que continua ocorrendo até os dias atuais; isto é evidente porque

muitos povos indígenas, no Brasil, ainda falam a sua língua materna, o que é uma das maiores provas de resistência. Esse processo não ocorreu como foi afirmado pelos colonizadores, os quais asseguraram que o processo aconteceria gradativamente. Assim, os valores indígenas não seriam substituídos pelos valores eurocêntricos e colonialistas, advindos da educação.

Neste caso, para (SILVA, 1994), os colonizados aparecem, assim como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar, por parte do colonizador. Destaca-se que os jesuítas consideravam os indígenas como seres inferiores e acreditavam que por meio da catequese estes se desenvolveriam e passariam a ser humanos e civilizados, o que se constituía um equívoco, segundo o autor.

Os colonizadores partiram do entendimento errôneo de que a maldade, a barbárie e a “incontinência são marcas indenitárias do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador” Castro Gomes (2005, p. 91). Neste sentido, é possível perceber que o poder colonial ditava regras, na tentativa de civilizar o colonizado, através de sua ocidentalização. Desse modo, a ação educativa dos jesuítas, voltada aos indígenas, era o ensino da doutrinação cristã, por meio da oralidade, sendo a escolarização destinada aos filhos dos portugueses, embora haja registro de indígenas que estudaram nos colégios das vilas (BITTENCORT; SILVA, 2002). O processo educacional estava em todos os lugares para assim proporcionar a doutrinação, principalmente para as crianças.

Para tanto, os jesuítas foram fundamentais para o início da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, sendo estes os primeiros professores dos povos indígenas, com uma pedagogia própria, para alcançar os resultados a que se propunham; foi então, por meio das suas experiências, em terras brasileiras, que foi fundada uma pedagogia a brasílica: Esse ato educativo misturava aspectos da cultura nativa para o ensino da moral e da fé cristã, o que proporcionou uma maior dominação, através da educação. Assim, ao mesmo tempo em que os jesuítas ensinavam aos povos indígenas, esse ensino contribuía para o extermínio das línguas indígenas no Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas do país, deu-se início à era pombalina, com o Marquês de Pombal³⁴, ministro do Império português, que trouxe mudanças, na vida dos povos indígenas, como a “transformação das aldeias indígenas em vilas” Gomes (2012, p. 85). Em outras palavras, para o para o Marquês, essa alteração visava uma maior integração dos indígenas,

³⁴ O Marquês de Pombal é o nome pelo qual ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro português. Faz parte da geração de governantes conhecida como déspotas esclarecidos, o que afetou o Reino e suas colônias.

com a sociedade colonial portuguesa, causando mais uma vez, aos povos indígenas, um mal-estar, ocasionado pelas mudanças em seus costumes e tradições.

Zaparoli (2016, p. 172), evidencia que nessa etapa ocorreu também, “a proibição do ensino de línguas indígenas, nas escolas das missões e a imposição do ensino de português tendo a sua implementação inicialmente essas medidas foram implantadas nas aldeias do Pará e Maranhão” enquanto sua majestade não mandasse o contrário para a finalização ou ampliação, para todo o Brasil (DIRETÓRIO, parágrafo 84). Essa proibição da língua materna tem como objetivo a eliminação da identidade e características dos povos indígenas, como já pontuado.

Em seguida, tais medidas passaram a ser implantadas em todo o Brasil, em uma proposta de assimilação de todos os indígenas, fossem eles mansos ou bravos, sendo os aldeamentos elevados à categoria de vila. Na fase Pombalina, foram criadas diversas leis, destinadas a regular as relações com os indígenas, mais uma vez, por meio da escolarização, dando continuidade à sua exploração e escravização, por parte da sociedade colonial.

Nesta relação, ao Diretório dos Indígenas (1757) Almeida (1997, p. 24) destaca que

Será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa [...]. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

Além das séries de medidas que visavam à inclusão desses povos, ao modelo europeu, entre outras, tais medidas visavam proibir os costumes indígenas, nas aldeias, impondo a língua portuguesa, em substituição da língua geral, estimulando os casamentos entre indígenas e não indígenas, pôr fim à discriminação legal contra os indígenas onde tinha a separação sendo uma escola para os meninos e outra para as meninas om a finalidade de ensiná-los a ler e escrever em língua portuguesa.

Neste contexto, para que ocorresse esse processo nas aldeias elas passaram a ser administradas por diretores leigos, não mais por religiosos, passando a ideia de civilização a preponderar sobre a de catequese, como foi determinado no período pombalino, onde cada aldeamento indígena tinha que ter uma escola, em forma de colégio público (ALMEIDA, 2010).

A educação constituiu-se então, uma forma de controle dos aldeamentos e, conseqüentemente, dos povos indígenas.

Para ingressar nas escolas com modelo europeia os indígenas deveriam ter idade entre 6 e, no máximo, 12 anos; o número de reclusos não poderia ultrapassar a 50 em sala e segundo Brigadeiro (1778, p. 31) onde tinha como objetivo “a aptidão na língua portuguesa, não sendo permitido falar o guarani, e o aprendizado de todos os serviços domésticos, necessários ao bom funcionamento de uma casa”. O dia era dedicado às orações e ao aprendizado, bem como ao exercício dos trabalhos domésticos.

Um procedimento com a finalidade do uso da língua portuguesa seria o princípio da *uti possidetis*³⁵ para ocorrer à fixação dos saberes dos colonizadores, diariamente. Neste sentido, segundo Domingues (2000, p. 212), “a língua portuguesa teria, então, dois papéis principais e interferiria na identidade dos indígenas, tentando transformá-los em portugueses, o que, por sua vez, comprovaria a efetiva ocupação lusitana daquelas terras”. Uma maneira de priorização dos costumes europeus, pois os indígenas não tinham outras alternativas a não ser segui-los à risca, para não serem punidos.

Portanto, a função do diretório das escolas onde os indígenas estavam sendo doutrinados, tinha o objetivo de ensinar a doutrina cristã, cantar em latim, ler, escrever e contar, nas vilas de indígenas, administradas pelo governo (ANDRADE, 2011). Essa modalidade educacional foi extinta somente em 1798, mas todas as suas diretrizes continuaram vigorando até depois da Proclamação da Independência³⁶, o que se estendeu de 1821 a 1825.

Ao passo que (FERREIRA, 2009), comenta que no período entre a extinção das escolas, nos aldeamentos e a Proclamação da Independência, assim também como as práticas educacionais fracassaram todos os ensinamentos restringiram-se às atividades manuais, ou seja, a atividades realizadas por meio da escravização, havendo inúmeras falhas e desordem educacionais que marcaram a conclusão desse período.

Somente nos fins do Período Colonial e nos primeiros anos do Império, a Educação Escolar Indígena, sobretudo no plano das práticas discursivas, foi marcada por uma nova intencionalidade, com grandes transformações na política e na economia no Brasil Império³⁷;

³⁵ O princípio do *uti possidetis* adotado no Tratado de Madri previa que, na demarcação dos limites territoriais, caberia a cada *Coroa ibérica* as terras por elas efetivamente ocupadas.

³⁶ Foi o processo histórico de separação entre Brasil e Portugal, que se estendeu de 1821 a 1825, colocando em violenta oposição as duas partes dentro do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

³⁷ O Brasil Império foi uma época da História do Brasil que teve início em 07 de setembro de 1822 – quando ocorreu a Independência do Brasil. O período imperial teve fim em 15 de novembro de 1889 – quando ocorreu a Proclamação da República.

entre os anos de 1822 -1889 não houve uma política indigenista oficial. A relação entre a Coroa Portuguesa e a população indígena era voltada ao trabalho e aos serviços militares, além das aberturas de estradas e no povoamento de lugares remotos ou fronteiras onde os não indígenas desconheciam como dispõe (ALMEIDA, 2010). Não se tratava somente de converter os indígenas, aos valores do cristianismo, mas incliná-los a uma outra ordem moral e civilizacional, marcada pelas ações do Estado.

Posterior a este período, somente em 1845, com o Decreto Imperial Nº 426, de 24 de julho do mesmo ano, retomava-se o tema da instrução para a população indígena, com a criação do Regulamento das Missões³⁸, que tinha como desígnio a responsabilidade de catequisar e civilizar os indígenas, garantindo o retorno dos missionários no Brasil. Este período pode ser considerado como um marco na história do indigeníssimo monárquico: Esse decreto representava uma primeira tentativa de estabelecimento de uma Lei geral, que buscou regulamentar o serviço de catequese para todo o Brasil.

A proporção do decreto previa que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todos os aldeamentos, de todas as províncias, bastando, para tanto, que o missionário que desenvolvia a função educacional morasse nas terras indígenas: Além de possibilitar a reintrodução dos religiosos, nos aldeamentos, dessa vez, a serviço do governo brasileiro, buscava viabilidade, para a formação do povo brasileiro. De acordo com o artigo 6º do documento (1845), ao missionário competia “instruir os indígenas nas máximas da *Religião Catholica*, e ensinar-lhes a Doutrina Cristã, ensinar a ler, escrever e contar, sem violência a adquirir essa instrução”, tendo como premissa o auxílio e manutenção das escolas destinadas a crianças e adultos indígenas, que se interessassem a estudar. Para os governadores, essa relação só seria possível por meio da catequização e inserção dos indígenas no trabalho.

Esse decreto é considerado, pois, um marco que buscou regulamentar o serviço de catequese para todo o Brasil e, para que isso fosse possível, foram criadas 26 escolas da Ordem Menor³⁹, em aldeamentos indígenas, de todas as províncias do Brasil. Nesta perspectiva, a função do Estado competia em dar apoio estratégico e financeiro aos missionários, como também a administração do aldeamento. Para o governo monárquico, educação formal e catequese eram sinônimos. O objetivo principal era formar trabalhadores, tanto mecânicos

³⁸ Manteve o direito do indígena às terras dos aldeamentos, prevendo sua demarcação, mas assegurou também, a remoção ou reunião de duas ou mais aldeias, quando sua localização fosse considerada inadequada, para a lavoura e o comércio.

³⁹ Na Igreja Católica, a Igreja Latina tradicionalmente faz distinção entre as grandes ordens sagradas do sacerdote (inclusive o bispo e o presbítero), diácono e subdiácono, e as quatro menores, acólito, exorcista, leitor e porteiro (em ordem decrescente).

quanto agrícolas, dependendo da região colonizada, para benefício dos grandes produtores, que sempre visavam seus próprios interesses (AMOROSO 2001; RIZZINI, 2004). A educação, para os colonizadores sempre ficou em segundo plano; o primeiro sempre foi catequizar os indígenas, com vistas à exploração de seu trabalho.

No contexto, republicano (BRASIL,1899) emergiu de um recente passado colonial, trazendo consigo os legados institucionais e simbólicos da monarquia, da escravização e da fusão entre a Igreja e Estado, período esse da República⁴⁰ onde ocorreram os investimentos na EEI avançaram muito, em relação há décadas atrás. De tal forma que houve mudanças políticas e sociais, em razão do intenso processo desenvolvimentista que estava acontecendo no Brasil e que atingia diretamente, os indígenas. No que diz respeito à expansão territorial, esta resultou em guerras e morte dos povos indígenas causando o extermínio de nações inteiras (FERREIRA, 2001). Como consequência, houve também, a descentralização de muitos povos indígenas em outras regiões pelo o Brasil causando deslocamentos linguísticos, entre os povos indígenas.

A segunda fase da Educação Escola Indígena (EEI) no Brasil teve início em 1910 e tinha como objetivo integrar o indígena à sociedade nacional, marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) atuando até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967; trazia como serviço a pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como estabelecimentos de núcleos de colonização, dando maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, com base na mão de obra sertaneja, criando reservas e áreas indígenas, administradas pelo órgão. Esses espaços tinham território muito menor do que os indígenas tradicionalmente ocupavam, tendo como justificativa uma “política menos desumana com preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas” Ferreira (2001 p. 74), de modo que essas políticas, destinadas ao povo indígena, poderiam desenvolver ações para civilizá-los, visando ao mercado de trabalho.

O SPI foi consolidação no governo do Presidente Nilo Peçanha⁴¹, com o comprometimento de cuidar, tanto dos povos indígenas, quanto dos trabalhadores rurais. Como representante do governo, estava o Coronel Cândido Mariano Rondon, militar positivista. Segundo Gomes (2012), o SPI foi criado, para abafar as denúncias internacionais sobre os

⁴⁰ O período Republicano, no Brasil, iniciou em 1889 com o declínio da monarquia e o começo da chamada República Velha. O marco inicial desse período foi a posse do Marechal Deodoro da Fonseca, como primeiro presidente Republicano da história do Brasil.

⁴¹ Nilo Peçanha (1867-1924) foi um político brasileiro. Foi vice-presidente de Afonso Pena. Após a morte deste, assumiu a presidência da República, permanecendo no poder entre 1909 e 1910.

maus-tratos e genocídio indígenas, neste país, para que a sociedade brasileira e mundial, não soubessem o que estava acontecendo, no Brasil.

Em 1918, a responsabilidade pela política indigenista seria apenas do SPI que, segundo (LIMA, 1995), tinha como um dos alvos a conquista desses povos, em sua totalidade, agora sob a forma de poder tutelar⁴², porque os indígenas eram vistos como incapazes e necessitavam de representantes que administrassem suas vidas. O intuito era integrá-los à sociedade nacional, principalmente transformá-los em trabalhadores, economicamente produtivos, de modo a mantê-los nas aldeias (BRASIL, 2007). As políticas do SPI eram todas relacionadas aos trabalhos para a integração da sociedade.

Em conformidade com o SPI o sentimento de atribuição dos povos indígena à nação brasileira lutou para demarcar suas terras, motivado pela atitude de reconhecimento de direitos indígenas e solidariedade à sua cultura (GOMES, 2012). Só que não, as propostas do SPI ao povo indígena tinham a finalidade de conquistar em sua totalidade, ou seja, em suas culturas e todos os saberes. Para que isso acontecesse, nesta mesma ocasião, criaram povoações onde seriam estabelecidas as escolas primárias e agrícolas, com aulas de músicas, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas, para beneficiar os produtos cultivados (GUIMARÃES, 2012). Nesse contexto republicano, o SPI passou a ser o principal agente em relação à escolarização dos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes e aldeamentos que, nesse período, eram chamados de postos indígenas.

A política indigenista do SPI para a Educação Escolar Indígena fez com que fosse “aliviado o peso” do ensino religioso, dando maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico. A partir de 1953, o SPI elaborou o Programa Educacional Indígena, com construção de “Clubes Agrícolas”, e de escolas, adquirindo o nome de “Casa do Índio”. Em seu currículo educacional, era administrada a disciplina práticas agrícolas para os homens, e prática doméstica, para mulheres (AMOROSO, 2001). Essas casas indígenas, ao longo do tempo, foram conferindo um local de pertencimento para os indígenas.

Neste sentido, a finalidade do SPI era de estava a serviço da integração dos povos indígenas à nação brasileira, tendo a escola o papel mais importante, no processo de povoamento das novas regiões, com postos indígenas espalhados por todo o País. Desse modo, no início da década de 1960, sob acusações de genocídio, corrupção e ineficiência, o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). O processo levou à demissão e

⁴² Está diretamente relacionada à aplicação das chamadas medidas de proteção à criança e ao adolescente, sempre que os direitos reconhecidos em Lei forem ameaçados ou violados, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado.

suspensão de mais de cem funcionários de todos os escalões (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Com relação à educação escolar para os indígenas, o SPI tinha como fundamento integrá-los à sociedade, por meio do trabalho.

Dito de outro modo, para Brasil (2007, p. 13-14)

Ela é posta como fundamental para a sobrevivência dos índios e inclui não só a leitura, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata pra abastecer o mercado de trabalho.

Desta forma a Educação Escolar Indígena tinha o cuidado de preparar os indígenas, para o mercado de trabalho e nas escolas do SPI as aulas eram ministradas por professores, normalmente sem qualificação, que reproduziam os conhecimentos obtidos nas escolas formais, sempre com a preocupação de preparar os indígenas, para o mercado de trabalho. Em geral, a professora era esposa do chefe do posto e, de acordo com Lima (1995, p. 190), ensinava aos estudantes indígenas “as primeiras letras da língua portuguesa e noções de matemática”, voltadas para o comércio, de modo, que somente as metodologias dos colonizadores eram colocadas, para os povos indígenas.

Com a extinção do sistema educacional do Serviço de Proteção aos Índios, teve início em 1967, a FUNAI, já sob o golpe de 1964, que instalou o regime militar⁴³, “ao destituir incontinenti a diretoria presidida pelo médico sanitarista Noel Nutels⁴⁴” Gomes (2012, p. 100), passando a adotar um novo discurso, fundamentado nos referenciais teóricos metodológicos, de instituições como o *Summer Institute of Linguistics*. A Fundação Nacional do Índio acabou por envolver militares a trabalhadores rurais que não possuíam qualquer preparação ou interesse pela proteção dos povos indígenas.

Sua atuação à frente dos postos indígenas, de todo o país, acabou por gerar resultados absolutamente opostos à proposta inicial, sendo um dos motivos de denúncias, maus-tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa. Casos de fome, doenças da população e escravização, eram permanentemente denunciados “de tal modo que diversos funcionários seus

⁴³ A Ditadura Militar no Brasil foi marcada pela extrema violência com a qual foram combatidos os opositores do regime. Prisões arbitrárias, torturas, estupros e assassinatos foram realizados, pelas forças militares e policiais, no país.

⁴⁴ Médico e indigenista judeu brasileiro, nascido na atual Ucrânia. De 1963 a 1964 Nutels dirigiu o Serviço de Proteção ao Índio. Além de 50 trabalhos científicos, publicados no Brasil e no exterior, lecionou em cursos e seminários, no Serviço de Proteção aos Índios, na Universidade de Brasília e em diversas universidades nacionais e estrangeiras.

terminaram sendo acusados de participar de atos de tortura e massacre a índios” Gomes (2012, p. 100). Essa realidade ficou evidente para todos os órgãos do Brasil e do Mundo.

Por esses motivos, em meio à crise institucional, no início do golpe de 1964, o SPI e o CNPI foram extintos e substituídos pelo novo órgão indigenista, a FUNAI, o que se deu através da Lei Nº 5371, de 05 de dezembro de 1967. O “novo órgão veio com o ímpeto burocrático de resolver a questão indígena, de uma vez por todas” Gomes (2012, p. 101), querendo transformar os indígenas em brasileiros, assim como integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente. Através de mudanças na Educação Escolar Indígena esse órgão passou a atuar na criação da escrita de línguas de diversos povos, recriando a vida dos indígenas no Brasil. Dentre as mudanças, estava o ensino bilíngue, uma forma de aproximar os povos indígenas da realidade nacional, através da Lei Nº 6.001, chamado também de Estatuto do “Índio”.

Uma de suas reivindicações era promover a EEI de base para os indígenas, visando a sua progressiva integração à sociedade. Órgão representante da política indigenista dos Governos Militares, até hoje, a FUNAI é o principal órgão indigenista (BRASIL, 2007). Com a criação dessa nova instituição, o indígena continuava sendo civilizado e agregado de maneira forçada ao mercado de trabalho (D’ANGELIS, 2012). No entanto, diante de muitas reivindicações e pressões internas e externas da sociedade, medidas foram tomadas por parte do governo.

No início da década de 70 foi firmada uma parceria entre FUNAI e o SIL, sendo rompido em 1977 e renovado em 1983. Depois de inúmeros processos juntos ao governo, o SIL conseguiu reativar a parceria com a FUNAI “para manter atividades assistenciais de isquiática, educação, saúde e desenvolvimento” Ferreira (2001, p.77). O SIL era uma instituição religiosa com sede nos Estados Unidos da América (EUA), “com teorias linguísticas ultrapassadas e com objetivo de tradução da Bíblia” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151); eram também missionários. Segundo Ferreira (2001, p. 86), o órgão “celebrava vários convênios com missões religiosas, delegando a instituições estrangeiras, o dever da tutela para que atuassem no campo educacional, saúde e assistência comunitária”, tendo como objetivo a leitura de textos bíblicos, para com isso, converter os indígenas ao protestantismo.

Em conformidade com Zapparoli (2006, p. 172), o intento de tradução da Bíblia para línguas nativas, não foi superado, “sendo agora levado a efeito pelas missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do Novo Testamento”. O objetivo era introduzir um ensino bilíngue nas aldeias, de modo que, aos poucos, as línguas nativas fossem substituídas pela língua nacional. Desse modo esse procedimento suprimiu toda a tradição dos povos indígenas;

e surge a figura dos monitores bilíngues, como professores auxiliares, com a finalidade mediar a integração dos estudantes, nas comunidades indígenas.

Nesta direção, trata-se de um estratagema para recriar nas aldeias, por meio da escolarização, um viés religioso para inserir novas lembranças, costumes e valores sociais, contando a história, por parte dos conquistadores, através da educação, como um “motor de impactos e transformações socioculturais” Thompson (1998, p. 18). Além dos trabalhos educacionais que foram promovidos pelo (SIL) nas aldeias, a FUNAI contava com os chamados técnicos indigenistas que eram responsáveis por diferentes setores das instituições, inclusive o da Educação Indígena (LIMA, 2007). Eram técnicas que tinha como objetivo auxiliar os povos indígenas, em todas as áreas, para assim acontecer, uma maior aproximação entre os indígenas e a FUNAI.

Neste sentido, o órgão norte-americano *Summer Institute of Linguistics (SIL)* buscou revestir-se de um caráter mais científico e menos religioso, tornando-se o que mais parecia uma “Sociedade Internacional de Linguística”. De acordo com Luciano (2012, p. 208), “ainda hoje, a missão da FUNAI é dúbia e contraditória, pois, ao conseguiram sair, a duras penas, de suas asas tutoras”. Assim, ao longo do tempo, foi se alterando a história, pensamentos, lembranças e conhecimentos das gerações mais jovens, em um processo estranho, com muitas informações e temor, por parte dos indígenas, em relação ao homem branco.

As instituições religiosas e a FUNAI promoveram um transplante cultural, através da educação, visando inserir o indígena no sistema de produção capitalista. As escolas indígenas ou escolas para os indígenas, da colonização aos dias atuais, sempre foram pensadas como formulações de políticas públicas para a Educação Indígena, em área rural e carecendo ser garantidas, no contexto urbano.

Em 1999, a FUNAI perdeu o seu prestígio, diante das instituições estatais, o que levou o Ministério da Educação (MEC) a elaborar um parecer rompendo os vínculos e apoios governamentais às suas atividades. Em 1991, devido a várias reivindicações, a FUNAI deixou de ser responsável pela coordenação de ações referentes à educação para os indígenas, o que se deu por força do Decreto Federal Nº 26/1991, passando tal responsabilidade para o MEC, em cooperação com as Secretarias de Educação dos estados e municípios.

A terceira etapa iniciou-se no final dos anos 60 e 70, ainda no golpe militar, sendo marcada pelo surgimento das organizações não governamentais e de projetos e pesquisas alternativas de Educação Escolar para os povos indígenas, assim como a formação do movimento ‘indigenistas’, categoria destinada àqueles que atuam nos diversos campos do

conhecimento, sobre os povos indígenas e lutam em defesa dos seus direitos, quanto à Educação Escolar Indígena, saúde e lutas territoriais, dentre outras.

Conforme Novaes (2006, p. 1)

O início das políticas indigenistas remonta ao princípio do governo republicano, vista a criação de órgãos em defesa ao índio. Somente na década de 1970, sob iniciativa das organizações Não-Governamentais, tiveram início os primeiros encontros de povo indígenas para discutir e reiniciar seus direitos.

Paralelo ao ensino e às lutas ao lado dos povos indígenas, as Organizações Não-Governamentais, estão apoiando causas e realizando projetos, com reivindicações por maiores direitos, especialmente de acesso a uma Educação Escolar Indígena diferenciada e adequada à realidade e às necessidades dos indígenas. Por outro lado, o seu principal órgão, a FUNAI, atualmente encontra-se sucateada, sendo diariamente denunciada por negligência, por indígenas, antropólogos e ONGs.

Entre tais entidades que lutam ao lado dos povos indígenas, no Brasil, segundo (FERREIRA, 2001) destacam-se cinco: a primeira é o Programa de Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB), programa radicado no Departamento de Antropologia e Etnologia e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo iniciado com trabalho de campo, entre os Pataxó de Barra Velha, no município de Porto Seguro, Bahia.

A segunda são as Comissões Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP, 2005), que dá visibilidade à diversidade sociocultural e étnica da sociedade brasileira e às diversas formas de ocupação da terra dela decorrentes; luta pelo reconhecimento dos direitos territoriais dos diversos grupos sociais e étnicos da sociedade brasileira - beneficiários das ações da CPI-SP, que apoia a organização dos beneficiários, para que estes possam ampliar sua capacidade de exercer a cidadania e, com isso luta pelo fim da violência contra os direitos humanos fundamentais e coletivos, a fim de defender, preservar e promover a conservação do meio ambiente e a promoção do desenvolvimento sustentado, utilizando-se dos instrumentos legais, em juízo e fora dele; promover o estudo e a ampliação de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção e comércio, visando melhorias para os grupos beneficiários.

A terceira entidade é o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), o qual presta serviços de assessoria, documentação e publicação, para diversos segmentos do movimento social, engajados no processo de transformação sócio-política, para a criação de uma sociedade justa, fraterna e igualitária. A quarta entidade é a organização de direito privado, sem fins lucrativos, denominada de Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), criada em

1979 e formalizada em 1982, para discutir e promover alternativas de relacionamento mais justo entre a sociedade brasileira e os povos indígenas, no país.

A quinta entidade é o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) que atua diretamente, com os povos indígenas, realizando ações e projetos voltados aos seus interesses e necessidades, a partir de seus próprios princípios e conhecimentos, visando alternativas de futuro. Com uma intervenção contínua, pontuada por atividades definidas, pelo contexto político e social dos povos indígenas, os focos do trabalho indigenista do (CTI) são, reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas, valorização das suas referências culturais e proteção e manejo ambiental das suas Terras.

Os Setores progressistas da Igreja Católica foram responsáveis pela criação de duas organizações, sendo a Operação Anchieta (OPAN), entidade não governamental que se caracteriza por desenvolver um trabalho direto, nas comunidades indígenas, apoiando a sua organização interna e articulações e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁴⁵ órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que tem como objetivo lutar pelo direito à diversidade cultural, dos povos indígenas.

No âmbito acadêmico destacam-se várias instituições como a Universidade de São Paulo (UPS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que ao longo da história contribuíram com pesquisas que possibilitaram uma maior assessoria, em várias regiões, através dos Núcleos de Educação Indígena (NEI), que têm como objetivo principal agrupar pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas e técnicos de Secretarias Estaduais de Educação, para a realização de cursos, encontros, projetos e propostas de educação escolar, para os povos indígenas (MONSERRAT 1990; FERREIRA 2001). Essas parcerias entre as Organizações Não-Governamentais e as Universidade fortalecem as lutas e incentivam futuras pesquisas sobre os povos indígenas, em todo o Brasil.

Podemos verificar uma iniciativa dos próprios povos indígenas que segundo (FERREIRA, 2001), tiveram início a partir da década de 80. Porém, para (GRANDO, 2004), o ano de 1990 marca o fim de uma etapa. Os autores divergem sobre essa data, mas a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi o marco para o início desse novo período em que os movimentos ganharam maior legitimidade, abrindo, com isso, caminhos para a conquista dos

⁴⁵ Órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Foi criado pela CNBB, no ano de 1972 com o objetivo de lutar pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas.

direitos indígenas e o fortalecimento dos movimentos indigenistas no que refere à definição e regularização dos processos de escolarização e metodologias, entre os indígenas.

Segundo (FERREIRA, 2001), destaca-se o fortalecimento do movimento indígena, por meio de assembleias e reuniões que começam nessa mesma década. Encontros que ao longo do tempo foram se tornando mais importantes e frequentes, na luta indígena pelos seus direitos, quando os movimentos ganharam legitimidade, suas lutas garantiram aos povos indígenas garantias estabelecidas legalmente, pela Constituição de 1988 inclusive conquistas como o reconhecimento dos povos indígenas a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988). Também o Artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I) (BRASIL, 1988), assegura, no ensino fundamental, às comunidades indígenas, também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, o que assegura o fortalecimento das escolas, nas comunidades indígenas.

O Decreto Nº 26, de 1991, que transfere da FUNAI, para o Ministério da Educação e do MEC a responsabilidade pela coordenação das ações de educação escolar indígena (EEI) e aos estados e municípios, a sua execução, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 1994, a Lei Nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172/2001.

No capítulo sobre Educação Escolar Indígena, a Resolução Nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação, a criação, em 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), vinculada ao Ministério da Educação, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação no Conselho Nacional de Educação e o Decreto Presidencial Nº 5.051, de 2004, que promulga a Convenção Nº 169 da OIT. Tais resoluções, nortearam os procedimentos educacionais, para os povos indígenas, no Brasil.

Nesse contexto, entre todos os processos de formação e articulação, ao longo das ações que foram sendo aparentadas, no processo educacional, para os povos indígenas, podemos evidenciar que a FUNAI não apresenta condições, para sustentação maior das suas políticas, para que haja um maior desempenho educacional e de fiscalização, porque é um órgão sucateado que diariamente é denunciado por negligência, pelos povos indígenas.

Essas são as conquistas dos movimentos indígenas, no campo educacional; contextualizaremos, em seguida, a Educação Indígena e suas categorias, em conformidade com os pesquisadores da temática.

1.1 Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Educação para Indígenas em escola urbana; uma diferenciação necessária

Estudiosos como Bartolomeu Melià (1979) e Aracy Lopes da Silva (1980), entre outros, apontam que há mais de 20 anos, tanto a antropologia quanto o indigenismo apresentam distinções entre a Educação Indígena EI e a Educação Escolar Indígena EEI. Nesta direção, torna-se necessário, neste momento, apresentar a construção dessa diferença, por ser um dos focos principais do estudo apresentado, para assim discutir a diferença, e ir além do reconhecimento e do respeito às diferenças identitárias e compreender os procedimentos que diferenciam, uma da outra.

Essas duas categorias foram estabelecidas por (MELIÀ, 1979) e ampliadas por (SILVA, 1980). Para os autores, estas realçam as posturas implicadas em cada modalidade. A educação escolar para povos indígenas tem sido, nos últimos anos, um tema bastante explorado, em razão da diversidade pedagógica e cultural desses povos. No entanto, (FREIRE, 2014) afirma que é preciso lembrar que, antes do contato com os europeus, já existia uma Educação Indígena, cujos conhecimentos eram transmitidos oralmente, através de histórias e rituais, em um processo educativo que se perpetuou em muitas aldeias, apesar das interferências externas e das políticas educacionais, adotadas pelo Estado, que interferiram no processo de formação dos povos indígenas, ao longo do tempo.

Neste sentido, para (MELIÀ, 1979), a denominação da EI acontece dentro do território e em seu contexto social, dispensando o acesso à escrita e aos conhecimentos universais, pois cada povo indígena tem suas formas próprias e tradicionais de educação, caracterizadas pela transmissão oral, do saber socialmente valorizado. Esse processo de desenvolvimento expressa os modos dos povos indígenas viverem suas culturas e de transmitirem seus conhecimentos, às novas gerações, de forma, dissociada da escola. Essa transmissão de conhecimento, não se dá apenas na transmissão oral, mas também no fazer diário da cestaria, por exemplo, e na observação das crianças, no que ocorre em seu entorno.

Como abordado por (MELIÀ, 1979), para (THIÉL, 2006), que estuda a literatura dos povos indígenas, essas observações estão relacionadas os grafismos indígenas, os quais se

constituem narrativas e devem ser analisados na sua especificidade, podendo, inclusive, indicar a autoria do texto indígena; deve ser considerado o lugar da sua cultura e produções, localizados em uma zona de contato e conflito, entre a oralidade e a escrita, entre línguas nativas e europeias, entre tradições literárias europeias e indígenas, entre sujeição e resistência. Inclusive, em sua tese de doutorado, a autora problematiza a presença/ausência do indígena, na história brasileira. Ela afirma que tudo o que sabemos sobre a história dos povos indígenas neste país, foi contada por não indígenas.

Ao conceituar a Educação Indígena (ITURRA, 1994), afirma que ela é o meio pelo qual aqueles que já têm em sua memória pessoal as taxonomias culturais, o como e o porquê da sua experiência histórica, tentam transmitir esses saberes, aos mais novos, inserindo-os nas taxonomias⁴⁶, ou seja, ao saber local próprio da comunidade indígena. Por sua vez, Grupioni (2000, p. 274), confirma que a EI é o conjunto de “práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios, a cada sociedade indígena”, cada uma com a sua cultura.

Assim Grupioni (2000, p. 274), acrescenta ainda que a EI se constitui como um conjunto de;

Processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garanta sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados.

O autor lembra que os conceitos de Educação Indígena são formulados comparando-se diversas sociedades, mas que existem tantos modelos de educação, quanto de cultura. Acerca dessa relação, percebe-se que é a através da EI que são compartilhados os conhecimentos adquiridos, construídos milenarmente. Esse compartilhamento de saberes, hábitos, símbolos e linguagem, possui espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família e a comunidade. Tais conhecimentos são de fundamental importância, para a preservação de sua cultura e identidade, pois são estas que distinguem os povos indígenas, dos demais.

No trabalho de Kahn e Franchetto (1994, p. 8) é evidenciado que a EI é o “conjunto dos processos de socialização e transmissão de conhecimento, próprio e interno a cada cultura indígena”. Verificamos, assim que a EI acontece ao longo da vida da pessoa, onde a criança

⁴⁶ É o estudo científico responsável por determinar a classificação sistemática de diferentes coisas em categorias.

aprende com o ambiente no qual está inserida, através de observações com os adultos mais experientes, como seus pais e mães.

Esses momentos são essenciais ao compartilhamento de valores, virtudes e habilidades que visam a preparação para a vida adulta. A criança aprende então pela participação na vida da comunidade, observando o exemplo do outro e agindo junto. Significa que deve assumir os valores de seu povo, ou seja, da sua etnia, aprendendo por meio da convivência e da prática. Florestan Fernandes (1975) e Bartolomeu Melià (1999) afirmam que os povos indígenas possuem espaços e tempo educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família e a comunidade, tendo a educação assumido uma responsabilidade coletiva.

Segundo o autor, Meliá (1999, p. 121)

Ela é processual: ao longo de suas vidas uma pessoa está sempre aprendendo. Ela é viva e exemplar: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo, e nesse processo, toda a comunidade se responsabiliza em tornar a pessoa um membro social pleno. Estes autores afirmam também que o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva atualizada nas palavras dos mais velhos. As sociedades indígenas têm por base a oralidade, ou seja, produzem e transmitem seus conhecimentos, saberes e herança cultural pela palavra, o que não significa que não existem também outras formas de registro.

Diante do exposto, a autora observa que a Educação Indígena está relacionada às práticas, tendo como premissa que sua aos povos indígenas, se dá em seus próprios territórios e em diferentes momentos, passados ao longo das gerações: Trata-se de uma educação tradicional com seus valores e aprendizagens, de modo a promover a valorização sociocultural e sociolinguística, competente e específica da vida desses povos que tentam preservar sua diversidade cultural, através das suas atividades, no cotidiano da aldeia.

Por sua vez, a EEI é assumida como responsabilidade coletiva, em uma prática descentralizadora para os povos indígenas, por meio do processo tradicional de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo, ao longo de sua história.

Como é contextualizada por (COLLET, 2006), sendo uma educação transmitida formalmente, através da escola, a EEI, acontece dentro do ambiente escolar, em seu próprio território, de forma sistemática e específica; sua implementação, na comunidade indígena, se dá a partir das formas de construção do conhecimento, propriamente indígena, sendo o acesso a outros conhecimentos, sistematizados pela escola, por meio de conteúdos curriculares que, por sua vez, pressupõem o uso da escrita, além de articulá-los, de maneira reflexiva, ao contexto sociocultural indígena.

No amadurecimento dessa proposta, Luciano (2006, p. 148) salienta que a “Educação Escolar Indígena, foi oferecida aos povos indígenas durante séculos e sempre teve como objetivo a integração do indígena à sociedade nacional”. Não sendo, uma questão de incorporação por parte dos povos indígenas, dos conhecimentos da sociedade não indígena e nem tampouco de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena, ao contexto sociocultural indígena, mas, de construção conjunta de um saber intercultural. Desta forma, foram sendo impostas, aos povos originários, desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los, para a exploração da sua mão de obra, como anteriormente pontuado.

Nesse contexto, cabe destacar que a história da Educação Escolar Indígena remonta ao período colonial, quando os indígenas eram vistos como potencial força de trabalho escravo, nas localidades sob domínio e influência de Portugal, sem haver interesse algum, para que aprendessem algo, além de se declararem cristãos, como afirma (GRUPIONI, 2001). Dessa forma, os indígenas não tinham oportunidade, de ampliar os horizontes referentes ao seu modo de vida.

Uma educação sem respeito às diferenças culturais e à linguagem; voltada apenas aos interesses dos não indígenas, os quais ensinavam aqueles a conviverem e a se relacionarem com os brancos, de acordo com os padrões sociais do colonizador (GRUPIONI, 2001). Com isso, a escola é considerada um lugar em que os conhecimentos podem se unir, para que haja uma relação de harmonia, entre os diferentes grupos étnicos, os quais passam a ter as mesmas visões de mundo e a obedecer às mesmas normas e regras, estabelecidas de fora para dentro, com vários desafios e em várias realidades, nas terras indígenas.

Em um contexto de desafios educacionais para os povos indígenas destacamos o pensamento de Ladeira (2003, p. 137) que, a nosso ver, se constitui o melhor. Para a autora, o principal desafio da Educação Escolar Indígena é

[...] propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas Ladeira (2003, p. 137).

A Educação Indígena, na compreensão de (LADEIRA, 2003), deve mostrar-se diferenciada, a fim de atender às especificidades étnicas e culturais, que em seus fundamentos, diferem-se daquelas que caracterizam a comunidade nacional, que não é homogênea, pois mesmo os não indígenas, organizam-se socialmente, em grupos de interesses específicos, de

forma que a educação oferecida aos não indígenas deva considerar as características de grupos específicos e mesmo de indivíduos particulares, uma vez que são diferentes entre si, inclusive em relação aos valores morais, religiosos, sociais, políticos e culturais.

Acerca disso, (GRUPIONI, 2001) afirma que a Constituição de 1988 e as leis que regulamentam as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, acerca da diversidade cultural e identitária, determinam o respeito às diferenças étnicas e culturais do país, sendo necessário realizar ações mais concretas, para o fortalecimento da EEI, em vários setores do sistema escolar e de forma articulada e contínua, levando à recuperação da memória e da própria língua das comunidades indígenas, possibilitando o desenvolvimento da identidade étnica e brasileira, ganhando assim, novos elementos.

Além das ferramentas que segundo (GRUPIONI, 2000) nos últimos anos, ganhou uma nova roupagem após a Constituição de 1988, onde passou a ser chamado de EEI o que conduziu o autor a definir essa educação como;

O conjunto de práticas e intervenções que decorrem de situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento (GRUPIONI, 2000, p. 274).

De modo que essa modalidade de EEI “ganhou, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso aos conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e as identidades daqueles grupos” Brasil (1998, p. 61). A escola, neste caso, passa a ser vista como um local de afirmação da identidade dos povos indígenas, em busca dos conhecimentos que estão previstos, por lei e que possibilitam o fortalecimento da cultura dos diferentes grupos étnicos, que convivem no mesmo espaço e dividem o mesmo processo educativo.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um local de aculturação e opta “por uma postura básica ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que vai/deve sobreviver” Silva (1980 p. 16), o que envolve vários aspectos, contextos históricos, conquistas legais e a inclusão, nos aspectos culturais e identitários.

Destacamos, portanto, que a EEI poderia ser pensada, partindo da EI, de acordo com a especificidade de cada um dos povos indígenas que vivem no Brasil; que todos os processos educacionais que são passados na escola, para que as crianças aprendam, se deem a partir de experiências educacionais, passadas pelos mais velhos, em relação às suas tradições, identidade, cultura e os significados das histórias dos povos indígenas, do Brasil que devem ser contadas,

através de seus protagonistas e não pelos colonizadores, sendo utilizada para distinguir o ensino formal da educação informal, caracterizada pelo processo de socialização tradicional e específica, a cada povo indígena, para que estes não sejam excluídos, do currículo escolar.

Por sua vez, a Educação para estudantes indígenas em escola urbana, segundo (TROQUEZ, 2012), está além das políticas públicas, já adotadas até hoje, no Brasil, para os povos indígenas, o que se justifica em razão da escolarização desses estudantes indígenas, os quais estudam em escola da cidade; ainda são poucos os recursos educacionais que são aplicados, por parte do governo, aos povos indígenas, em contextos urbano, sendo possível verificar a quase inexistência de pesquisas e materiais específicos, para a educação escolar indígena, em contexto urbano.

Ao longo do tempo, as pesquisas relacionadas aos povos indígenas englobam uma série de fatores, tais como língua, origem, costumes, questões sociais, relacionadas a esses povos, mas pouco se enfatiza a respeito da análise e do levantamento de sua produção, sendo voltadas apenas aos estudantes indígenas que estudam na cidade.

Evidenciamos que as políticas educacionais que foram se apresentando ao longo dos anos, apenas para as escolas receberem o estudante não indígena; não sendo destinada, assim, para os estudantes indígenas que migram para a cidade ou para aqueles que ficam entre a cidade e sua aldeia; que ao chegarem ao ambiente escolar urbano são apresentados a vários desafios diariamente, tanto para os indígenas quanto para os docentes que os recebem, em sala de aula (SANTOS, 2015).

Nesse contexto educativo urbano, se observa a necessidade de estudos e de desenvolvimento de produtos, além de pesquisas que tratem sobre o levantamento das produções, que têm como foco a educação de estudantes indígenas que estão vivendo, em contexto urbano, como postula (LOPES, 2017).

Nessa perspectiva, temos por objetivo discutir sobre os desafios dos docentes da rede urbana do município de Imperatriz, Maranhão, principalmente aos que recebem, em suas salas de aula, estudantes indígenas, juntamente com os não indígenas, em turma mesclada. Os dados obtidos ao longo da pesquisa, nos levaram para os docentes da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), evidenciando o cenário educacional. Estes, na qualidade de participantes, relatam as dificuldades de aprendizagem, dos estudantes indígenas, assim como seu silenciamento e outros desafios que causam a não aprendizagem dos estudantes indígenas, na educação básica, desafios estes, que determinam até mesmo, sua evasão escolar.

Conforme (LOPES, 2017), somam-se ainda, as diferenças culturais, entre outros fatores, que se apresentam como potenciais índices de desmotivação, para os estudantes indígenas, em relação aos não indígenas, por não conseguirem acompanhar os conteúdos, com a mesma facilidade dos estudantes não indígenas.

Dessa forma, observamos que há poucas políticas públicas que possam aproximar através da educação intercultural os estudantes indígenas que estão em contexto urbano, considerando que estes estudantes que têm que se adaptar às metodologias que aplicadas para os não indígenas, em sala de aula.

Além disso, de acordo com (CZARNY, 2007), os estudantes indígenas, que estudam nas escolas urbanas, costumam negar sua identidade cultural e linguística, desistindo de suas origens de pertencimento, enquanto efeitos da escola homogeneizadora onde a aprendizagem instrumental favorece a criação de sentido pessoal e social, ainda que tal criação seja guiada, ainda que minimamente, por princípios de solidariedade em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

1.2 Legislação e Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Brasil

A presente seção apresenta propostas educacionais interculturais que vêm se consolidando, ao longo da história, com as políticas públicas voltadas para as minorias, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, América Latina e especificamente, no Brasil. Como vimos a relação dos indígenas com a educação não é necessariamente nova, ao contrário; esteve presente em diversos momentos históricos e se constitui como a única forma de consolidação dos direitos indígenas.

Sob o ponto de vista legal, a primeira Constituição de 1823, outorgada no ano de 1824, não mencionou a existência dos povos indígenas, no território brasileiro. Conforme Gomes (2012) comenta que somente em 1934, a Constituição vigente à época, em seu artigo 129, referia-se aos indígenas, pela primeira vez, mas somente em relação às terras por eles habitadas, sem mencionar sua função social, histórica, política e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira. Em relação à questão educacional o texto constitucional sempre foi muito problemático, principalmente em se tratando do direito à educação dos povos indígenas, no Brasil.

Nesse contexto, somente no século XX, mais precisamente na década de 90, são verificadas grandes conquistas indígenas, em especial no que diz respeito às questões educacionais. Após muita luta dos movimentos indigenistas, juntamente com as Organizações não Governamentais (ONGs)⁴⁷ essas conquistas se tornaram realidade com a atual Constituição de 1988, que assegurando aos povos indígenas suas especificidades étnico-culturais, dispõe que cabe à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Todos os atos normativos, que vieram desde então, procuraram atender às especificidades dos processos próprios de organização dos povos indígenas, no Brasil.

Neste sentido, segundo (MEDEIROS, 2013), a atual Constituição de 1988 abriu espaço para o diálogo, o que possibilitou uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, para com isso, cumprir os princípios relacionados à educação, estabelecida na carta Magna Brasileira que rege todo o ordenamento jurídico do país e que assegura os direitos humanos e sociais, incluindo o direito a uma escola diferenciada, para os indígenas, reconhecendo e respeitando seus valores, crenças, línguas e saberes culturais, como dispõe o artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I): “Art. 210: O ensino fundamental regular será

⁴⁷ São entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo propósito é defender e promover uma causa política. São exemplos de outras entidades do terceiro setor as associações de classe e organizações religiosas.

ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” Brasil (1988, p. 15). Destaca, assim, uma metodologia educacional bastante profícua, para uma educação, mas inclusiva.

Este marco legal abriu caminho para a criação e efetivação de políticas públicas, em favor da manutenção das formas específicas de viver do indígena, bem como sua forma de pensar, suas línguas, culturas e modos próprios de produção, os seus ensinamentos, nos territórios e uma EEI diferenciada, como prevê o artigo 215 da Constituição 1988, que a estabelece que a EEI deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada.

Art.215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988, p. 15).

Como se pode observar, a atual Constituição representou uma ruptura com uma escolarização de caráter integracionista e estabeleceu os princípios jurídicos necessários à concepção e implementação de uma EEI que reconheça a diversidade e a especificidade sociocultural que caracterizam a existência dos povos indígenas, inclusive assegurando também, às comunidades indígenas, o ensino e uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ampliando as instâncias por meio da União, nas relações entre os povos indígenas e a sociedade nacional, para com isto aproximar as populações indígenas, por meio da educação, conforme assevera (GRUPIONI, 1991).

Dessa forma, através da garantia de suas identidades culturais, abriu-se espaço para que as comunidades recorressem à justiça, para assegurar seus direitos, competindo ao Ministério Público assumir o papel de mediador e orientador, na aplicação dessas garantias, asseguradas pelos artigos 231 e 232, qual seja, o reconhecimento do direito à “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988), buscando por meio dessas ações, garantir direitos, aos povos indígenas.

Nesse contexto, foram formulados documentos legais, no plano educacional, em âmbito federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N° 9.394/96, conhecida também como a Lei Darcy Ribeiro, que foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 17 de dezembro de 1996, que regularizou a oferta da Educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, para a recuperação de suas memórias históricas e para uma reafirmação das suas identidades étnicas.

Referindo-se a esses dois momentos da EEI, reitera o artigo 210 da Constituição, nos artigos 78 e 79 Brasil (1998 p. 163), onde são estabelecidos os princípios básicos da educação escolar indígena (EEI); intercultural, comunitária, específica, bilíngue, multilíngue e diferenciada:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

No Artigo 78, os indígenas começaram a reivindicar escolas em suas aldeias, postulando também, participar da sua organização, com base na legislação vigente, imprimindo as características dos povos indígenas, nas escolas das aldeias, trazendo o bilinguismo e a interculturalidade, como princípios da EEI.

Já no Artigo 79º entendemos o fortalecimento e ao mesmo tempo o incentivo da promoção das pesquisas acerca da Educação nas comunidades indígenas, tendo o cuidado de uma consulta prévia às comunidades, através de audiências, buscando assim, garantir que todos os projetos devam ser planejados, com a participação dos povos indígenas, fortalecendo, dessas maneira, as culturas indígenas e uma educação específica, diferenciada e intercultural das comunidades (BRASIL, 1996), seguindo o regimentado pela Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989.

Desde a sua criação, em 1919, a OIT, tem considerado, entre suas principais preocupações, a situação das chamadas “populações indígenas” que representavam parte da força de trabalho, nos domínios coloniais.

Neste contexto, em 1921 a OIT deu início a uma série de estudos sobre as condições de trabalho dessas populações e, em 1926, instituiu uma Comissão de Peritos em Trabalho Indígena, para dar continuidade aos trabalhos já iniciados e emitir recomendações, com vistas à adoção de normas internacionais, sobre a matéria (OIT, 2011). Tais ações, estabeleciam critérios mínimos, a serem adotados pelo estado, no tratamento dispêndidos, aos povos indígenas, condenando o princípio da aculturação e da assimilação, ao mesmo tempo em que incorporando o princípio da consulta prévia e do direito à participação, nas instituições eletivas, entre outras.

Essas ações só entraram em vigor, no ano de 2004, por meio do Decreto Presidencial Nº 5.051/2004 de abril, sancionado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. A Convenção Nº 169 da OIT sobre povos indígenas, expressa, em seu Artigo 26º que deverão ser adotadas medidas para garantir aos povos indígenas interessados, a possibilidade de adquirirem uma educação, em todos os níveis de ensino, com a mesmas condições de igualdade no campo ou na cidade, em qualquer lugar do Brasil. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições de educação, contanto que essas instituições satisfaçam às normas mínimas, estabelecidas pela autoridade competente, a partir de consulta a esses povos.

De acordo com (KAHN, 1994), não basta uma Constituição; é preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios, em práticas abrangentes e interventivas, de modo a garantir uma transformação, no direcionamento das ações públicas, voltadas para o social. A partir da Constituinte, foram pensadas diversas orientações, para o estabelecimento de novos caminhos.

A partir de então, foram criadas as normatizações e diretrizes específicas para a realização da educação inclusiva: leis, decretos, resoluções, portarias e notas técnicas, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado e à educação diferenciada, voltada à diversidade étnica, cultural e linguística dos diferentes grupos (BRASIL, 2015). A educação para os povos indígenas ganhava assim, mais espaços.

Dessa forma, em 9 de janeiro de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) que consiste em um conjunto de objetivos e metas, a serem atingidas nos dez anos subsequentes à sua publicação, para toda a educação no Brasil, por meio da Lei Nº 10.172/2001, que prevê a criação de programas específicos, para as escolas indígenas, com a criação de financiamento, para uma maior implementação de propostas educacionais, nas áreas onde estão localizados os povos indígenas, no Brasil; tem como objetivo “subsidiar as ações e proporcionar

apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos, relacionados ao Programa de EEI” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 175). Para uma maior estruturação de equipamentos, para as escolas indígenas, tais como materiais didáticos e paradidáticos e, no ambiente escolar, a oferta de espaços como biblioteca, sala de vídeo, entre outros, destinados ao apoio pedagógico, aos professores e estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), traz em discussão a oferta de programas de ensino, para as comunidades indígenas no Brasil, com a participação da comunidade, nas tomadas de decisões, no que concerne ao funcionamento das escolas e respeito à autonomia, na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, na utilização de recursos financeiros.

Com relação à EEI, seus objetivos e metas são articulados entre os diferentes entes federados: União, Estados e Municípios, para a criação da categoria Escola Indígena e implantação dos programas de EEI, bem como ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas, bem como da categoria de Professor Indígena, como disposto no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001). Devem ser assumidos a profissionalização e o reconhecimento do magistério indígena, com programas continuados de formação, para os professores indígenas, estabelecendo também, que os estados e municípios elaborem seus Planos Decenais de Educação.

Nesse sentido, possibilitou que as comunidades indígenas, em todo o Brasil, refletissem sobre a EEI e suas políticas educacionais, com as demais políticas sociais e, particularmente, as culturais, considerando as necessidades específicas de cada população, sendo a do campo, a quilombola e indígena, para que as suas políticas sejam implantadas e que todas as suas reivindicações venham a ser respeitadas.

Como fruto dessas lutas, por uma EEI diferenciada intercultural e Bilíngue, principalmente aquelas reivindicadas pelos movimentos indígenas e indigenistas, os quais lutaram por uma educação escolar diferenciada, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (BRASIL,1998).

Documento esse que auxilia na implementação do currículo e de projetos pedagógicos diferenciados, para os povos indígenas, bem como na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, desenvolvidos por lideranças indígenas de todo o país, junto a especialistas da educação e professores de diversas áreas do conhecimento, que devem ser organizados, trazendo os fundamentos políticos e históricos, legais e antropológicos da EEI e as práticas pedagógicas para os professores, além dos cinco temas, voltadas para uma educação diferenciada, destinada para os povos indígenas, de acordo com Referenciais Curriculares

Nacionais para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), sendo o primeiro, a conservação da terra e da biodiversidade, o segundo autossustentação, o terceiro os seus direitos, lutas e movimentos; o quarto tema é voltado para a ética, cidadania e pluralidade cultural e o quinto, saúde e educação.

Tais discussões foram coordenadas pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, o que fortaleceu a luta, pela garantia do ensino da língua materna e o exercício de autogestão indígena, em suas escolas.

Neste sentido, Luciano (2013, p. 5), discorre sobre os avanços na Educação Escolar Indígena (EEI):

No âmbito político-institucional também ocorreram várias conquistas importantes. A primeira foi a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas do monopólio da FUNAI para os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios), ocorrida em 1991. Esta mudança político-institucional associada ao novo arcabouço jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988 possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta. Se em 1990 (um ano antes da transferência de responsabilidade da FUNAI para o MEC) havia 754 escolas atendendo 40.000 alunos indígenas (CNE, 2007), em 2012 esses números quadriplicaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica LUCIANO (2013, P. 5).

Nessa concepção, o RCNEI para as escolas indígenas, devem promover a relação entre os saberes da comunidade e o espaço escolar formal. Este mecanismo de interlocução nos é apresentado como interculturalidade e refere-se ao “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios estudantes e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” Brasil (1998, p. 54). Tal interculturalidade deve permear as instituições educativas, em todo o território nacional, com o objetivo de orientar o trabalho a ser desenvolvido, pelas instituições escolares de todos os níveis, que deverá estar presente nos fundamentos da EEI é caracterizada em um contexto que se contrapõe ao da noção integracionista, na qual as culturas indígenas, uma vez escolarizadas, transitariam para uma cultura ideal, não indígena.

Trata-se, portanto, de uma interculturalidade que se defende, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI, sendo aquela pautada na garantia do sócio diversidade indígena, reconhecendo os direitos de aprendizagem, sem prejuízo à manutenção das identidades. Dando prosseguimento às políticas de regularização da EEI, para além dos princípios consagrados pela Constituição Federal de 1988 e da Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reconhece:

No âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º) (Brasil, 1999, p. 54).

Diante do exposto, o CNE, criado em 14 de setembro de 1999, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, de forma diferenciada nas comunidades indígenas, por meio do parecer Nº 14/99 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI da seguinte forma:

A escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (Parecer CNE/CEB nº 14/99, p. 10-11) (Brasil, 1999, p. 94).

Nessa acepção, o Parecer Nº 14/99, do CNE, trata das diretrizes nacionais para a educação, nas escolas indígenas, com fundamentos e conceituações para a formação de professores indígenas, tendo como premissa um currículo flexibilizado cabendo à União, a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para a EEI, nos termos da Lei Nº 9.424/96, com a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério.

Além das questões acima, a Resolução Nº 3/99 do CNE em 17 de novembro de 1999, fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, em suas próprias comunidades; ao longo do processo, o acesso à EI, no Brasil estava atrelado à educação do campo, nas escolas rurais.

A resolução assim tratava

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intelectual e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CEB, 1999, p. 07).

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos.

II – Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas.

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.

IV – A organização escolar própria.

Com relação à formação dos professores indígenas, a Resolução Nº 3/99, em seus Artigos 6º e 7º regula:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Superando as perspectivas assimilacionistas indígenas, essa legislação traz elementos, frutos de conquistas democráticas que têm feito uma contribuição importante, para a ampliação dos direitos relacionados à educação dos povos indígenas em suas reformulações, tanto na legislação, como na política governamental. Assim, a formação dos professores indígenas deve ser vista a partir de aspectos formativos e sua atuação e profissionalização, como docentes, para atuarem como pesquisadores de suas próprias línguas e culturas que visa “incentivá-los à pesquisa linguística e antropológica e para a produção de material didático” Brasil (1998, p. 42), como forma de adequar o processo de formação à realidade bilíngue ou multilíngue.

Dessa forma, esse processo segundo Brasil (2007, p. 16)

As políticas públicas relativas à educação escolar indígena pós-constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação.

O Ministério da Educação e Cultura MEC ficou responsável pelas políticas públicas da EEI, através do Decreto Presidencial Nº 26, tendo a tarefa de coordenar e garantir a escolarização desses povos (BRASIL, 1991), passando para os estados e municípios a responsabilidade, com orientação do MEC, para atender os estudantes indígenas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), tanto no Ensino Regular, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), respeitando as particularidades das comunidades indígenas.

Ao longo dos caminhos de conquistas e de reconhecimento étnico-raciais foi sancionada a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a qual modificou a atual LDB, Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 26-A, colocando como obrigatória a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira, no currículo escolar. Essa lei, foi modificada, no ano de

2008, pela Lei Nº 11.645 (BRASIL, 2008) que insere nos currículos das instituições educativas a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, passando a escola a ser vista assim, como um local de afirmação identitária dos povos indígenas.

Nesse contexto, passam a ser conhecidas as múltiplas contribuições de aprendizagem e saberes tradicionais dos povos indígenas, em todo o Brasil, na composição da nossa sociedade, pois, é através da escola que poderá acontecer, inicialmente, essas trocas. Nesta perspectiva, “a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica” Bergamaschi e Gomes (2012, p. 55). O trabalho da escola deve então, partir da valorização das culturas dos povos indígenas, no seu processo de formação da educação do Brasil.

Destacamos que as temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena estabelecida nos termos do artigo 26-A da LDB “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais, de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns, veiculados pelo currículo; contribui para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

Evidenciamos ainda, o Decreto Nº 6.861/2009 que assegura a organização da EEI em territórios etnoeducacionais. Para o Ministério da Educação (MEC) faz-se necessário o diálogo entre os povos indígenas, governo federal, governos estaduais, municipais e sociedade civil, para a elaboração do plano de ação que aponte para a necessidade do reconhecimento, nas políticas da EEI, observando a sócio diversidade e territorialidade de cada um dos povos indígenas, no Brasil.

Cada território etnoeducacional compreenderá independentemente da divisão política administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações isquiáticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, Parágrafo Único).

Mais precisamente como proposta diferenciada, de modo a fortalecer os regimentos e a assegurar todos os direitos dos povos indígenas, incluem-se as escolas nas terras indígenas, sejam estas contínuas ou não, em razão destas se constituírem como o *ethos* intersocietário⁴⁸ em que se estabelecem suas raízes sociais, históricas e culturais e onde se dão as relações

⁴⁸ Termo usado para fazer referência às formas como os mais diferentes.

políticas e econômicas. Em suma, pode-se entender os Territórios Etnoeducacionais como áreas ‘educacionais’ definidas, conforme a característica de cada povo e de suas múltiplas formas de organização.

Por outro lado, sabemos que as políticas públicas não se concretizam apenas a partir da promulgação das Leis, e que “a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes” Bruno (2006, p. 18), sendo necessário se criar condições, para a sua implementação e, principalmente, sua execução, juntamente com os povos indígenas, em consonância com as instituições educativas, para a valorização da identidade e cultura destes povos.

Tais políticas de inclusão e sua expansão, nos sistemas de ensino, para as comunidades indígenas, ocorridas na última década, não refletem, necessariamente a melhoria das condições de ensino das escolas, sobretudo no que diz respeito às práticas que promovam o respeito à diferença, à interculturalidade e às práticas pedagógicas.

O que se observa, é a não expansão das matrículas de estudantes indígenas, nas escolas, porque estas ainda precisam de acompanhamento, no que concerne ao atendimento específico, para a construção de currículos adequados, aos projetos societários, nas escolas urbanas, como afirma (GRUPIONI, 2016). A falta de uma não escolarização, com qualidade é um dos principais fatores da saída de crianças e jovens da aldeia, sendo isto a causa de sua não permanência, nos territórios.

1.3 Contextos da Educação Escolar Indígena no Maranhão

Podemos dizer que há poucos esforços para garantir o direito à educação para estudantes indígenas, tanto dentro quanto fora de suas aldeias. No que concerne às políticas e às práticas voltadas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, estas foram quase sempre pautadas por ideais colonizadores, civilizatórios, etnocêntricos, normativos, desrespeitando a realidade social, histórica, cultural e, principalmente, ambiental e linguística, sempre percebidas a partir do olhar europeu, que atravessou o período do império e perdurou até o período republicano (FERREIRA, 2001; TROQUEZ, 2006, 2012, 2015), estendendo-se até a atualidade, marcando, sobremaneira, a história da população indígena.

Neste sentido, realizamos aqui uma descrição da EEI no Maranhão, a fim de contextualizar os desafios, dificuldades e avanços, na relação dos povos indígenas com o poder público, no que diz respeito à educação específica e diferenciada: E na história está diretamente atrelada às Organizações Não-Governamentais, às Missões Religiosas e à Fundação Nacional do Índio, sendo esta uma característica da educação de todo o Brasil (SILVA, 2012).

A população indígena no Estado do Maranhão é de aproximadamente 38.000 mil pessoas⁴⁹, as quais pertencem a grupos étnicos diferentes. São nove os povos indígenas que se encontram em territórios demarcados: Awá Guajá⁵⁰, Canela/Apaniekra⁵¹ e Ramkomekra⁵², Gavião Tukobyê⁵³, Ka'apor⁵⁴, Krepumkateyê⁵⁵, Krikati⁵⁶ e Tenterhar/Guajajara⁵⁷. Os povos

⁴⁹ Dados disponíveis em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Os números dessa listagem são aproximados.

⁵⁰ São um grupo indígena brasileiro que habita o noroeste do estado do Maranhão e o sudeste do estado do Pará. A maior parte da população vive em aldeias, mas há grupos vivendo em isolamento voluntário, nas TIs Awá, Caru e Araribóia.

⁵¹ São um dos subgrupos indígenas brasileiros dos canelas, que habita no centro do estado do Maranhão, mais precisamente na Área Indígena Porquinhos-Aldeia Chinela.

⁵² São um dos subgrupos dos canela, que habita o centro do estado Maranhão, mais precisamente a Área Indígena Kanela-Buriti Velho. Sua principal aldeia é a do Ponto Escalvado, no município de Fernando Falcão, a 74 km da cidade de Barra do Corda.

⁵³ Também conhecidos como "Pykopcatejê", "Pukobiê" e "Gavião do Maranhão" são um povo indígena do grupo dos timbiras. Seu dialeto é o Timbira, da família Jê, os Pucobiê se localizam no sudoeste do estado do Maranhão.

⁵⁴ São um povo indígena que vive no estado do Maranhão, Brasil. O seu nome significa "povo da mata", através da junção dos termos tupis ka'a e poro.

⁵⁵ Ou Kreepym-Katejê, ou ainda Timbira-Krepumkateyê, são um grupo indígena que habita o centro do estado Maranhão.

⁵⁶ São um grupo indígena que habita o sudoeste do estado brasileiro do Maranhão, mais precisamente na Terra Indígena Krikati, localizada entre os municípios de Montes Altos e Sítio Novo.

⁵⁷ São um dos povos indígenas mais numerosos, atualmente no Brasil. Habitam onze terras indígenas, situadas no estado do Maranhão. Em 2010, sua população era de 23 949 pessoas. A língua falada por eles é o tenetehara, da família linguística tupi.

indígenas que estão em processo de busca por reconhecimento por parte do Estado do Maranhão são denominados Akroá Gamella⁵⁸, Anapuru Muypurá⁵⁹, Kariú-kariri⁶⁰, Tremembé da Raposa⁶¹, Tremembé do Engenho⁶², Tupinambá⁶³ e Krenyê⁶⁴. Estes fizeram o primeiro processo de retomada e hoje já estão em seu território, conforme comenta Oliveira (2021). A luta desses povos indígenas no Maranhão, ao longo do tempo, tem motivado outras aldeias a “romperem com esse silenciamento”, como aponta Gilderlan Rodrigues (2020), da coordenação colegiada do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) Regional Maranhão⁶⁵, o que torna mais presentes os saberes acerca dos direitos conquistados.

A retomada do território é um processo de luta dos povos indígenas, por suas terras, cuja ocupação era originária. Para muitos povos, esse processo está relacionado à reafirmação da sua própria identidade étnica que foi negada devido à pressão e à violência do Estado e do extenso processo de colonização, que cada um dos povos indígenas sofreu, ao longo do tempo, com o descaso do poder público e os preconceitos da sociedade.

No Estado do Maranhão, a distribuição do povo indígena se apresenta, de acordo com o mapa 01, que foi elaborado pela Cartografia Novo Olhar e Rede (CO) Vida/Coletivo Mururu Oliveira (2021).

⁵⁸ Vive atualmente em seis comunidades nos municípios de Viana e Matinha, no Maranhão. Ao longo do contato com a sociedade nacional, desde o século XVIII, os Gamela sofreram um processo de grande perda populacional e apagamento, levado adiante pelas frentes colonizadoras, no Maranhão.

⁵⁹ O povo indígena Anapuru Muypurá está localizado na região do Baixo Parnaíba maranhense.

⁶⁰ É um povo indígena, da região Nordeste do Brasil, que se autodenominava Quincu pertencem a família indígena Cariri, e sua área de influência foram os estados: Maranhão, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte da Nordeste do Brasil.

⁶¹ Atualmente residem no município de Raposa, Região Metropolitana de São Luís. Os primeiros registros da existência dos Tremembé são da época das Capitânicas Hereditárias, nas quais os sobreviventes dos naufrágios afirmaram que conviveram com o povo que dominava o Maranhão, na região na qual hoje é localizado o município de Turiaçu, a 152 km de São Luís.

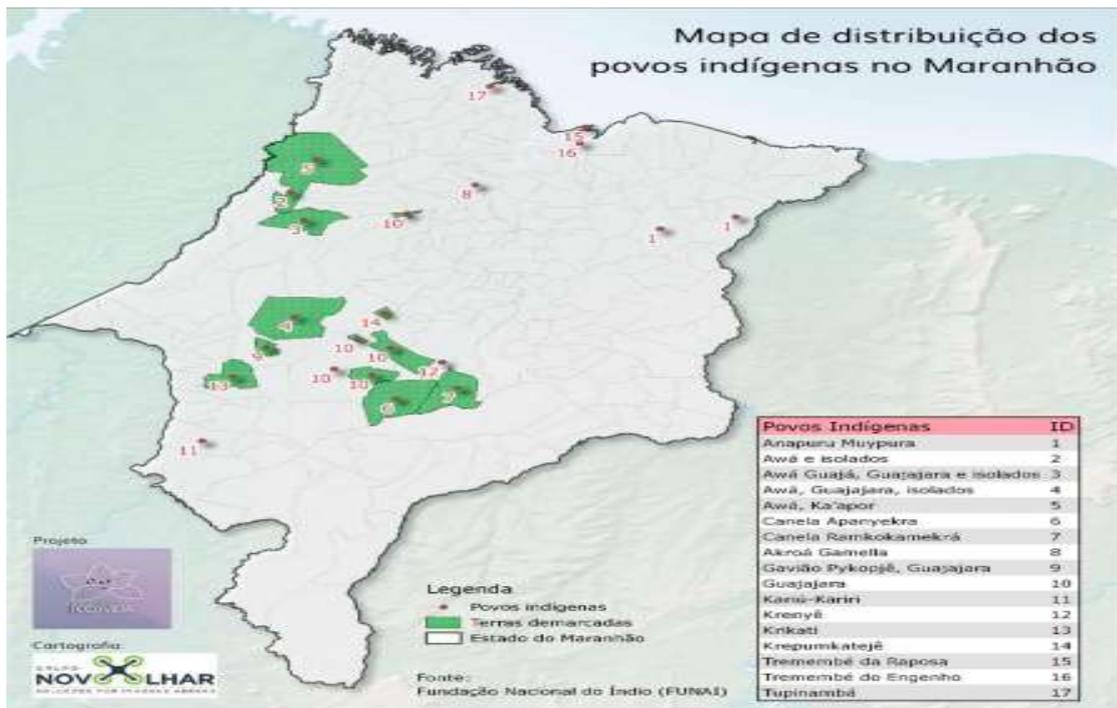
⁶² A comunidade indígena Tremembé do Engenho foi formada por famílias vindas de outros municípios do Maranhão e do Estado do Ceará que, na década de 1950, migraram para trabalhar, em um dos engenhos da região. Essas famílias, de acordo com os relatos, formam parte do povo Tremembé, etnia presente em São Luís/MA e em algumas regiões de Ceará (como Acaraú, Itapipoca e Itarema).

⁶³ Foi uma tribo que chamou muito a atenção dos portugueses, no sentido em que praticavam rituais de antropofagia, ou seja, eram canibais.

⁶⁴ São um grupo indígena que habita o centro do estado Maranhão; vivem em especial na Reserva Indígena Krenyê, no município de Tuntum, além de outros territórios.

⁶⁵ Órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Foi criado pela CNBB, no ano de 1972, com o objetivo de lutar pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas.

Mapa 01 - Distribuição dos povos indígenas no Maranhão.



Elaboração: Cartografia Novo Olhar e Rede (CO) Vida/Coletivo Mururu.
Fonte: FUNAI e Rede (CO) Vida/Coletivo Mururu 2021.

Entre os duzentos e dezessete (217) municípios no Estado do Maranhão, a distribuição dos povos indígenas se encontra em trinta e sete (37) territórios, demarcados e não demarcados (IBGE, 2010), classificados em dois grupos linguísticos e em dezesseis áreas indígenas. Conforme o Plano Estadual de Cultura (PEC, 2015-2025), há povos do tronco Macro-Jê⁶⁶ da língua Timbira: os Canela Apaniekrá⁶⁷ e Ramkokamekrá⁶⁸, Krikati⁶⁹, Gavião Pukobyê⁷⁰,

⁶⁶ Designa o tronco linguístico que abrange, além da família jê, as famílias bororo, botocudo, camacã, carajá, cariri, guató, masacará, maxacali, maromomi, ofaié, puri, riquibatissa e tarairiu.

⁶⁷ É um dos subgrupos indígenas brasileiros das canelas, que habita o centro do estado do Maranhão, mais precisamente na Área Indígena Porquinhos-Aldeia Chinela.

⁶⁸ Outro subgrupo dos canela, que habita o centro do estado Maranhão, na Área Indígena Kanela-Buriti Velho. Sua principal aldeia é a do Ponto Escalvado, no município de Fernando Falcão, a 74 km da cidade de Barra do Corda, no Estado do Maranhão.

⁶⁹ Grupo indígena que habita o sudoeste do estado brasileiro do Maranhão, na Terra Indígena Krikati, localizada entre os municípios de Montes Altos e Sítio Novo.

⁷⁰ Também conhecidos como "Pykopcatejê", "Pukobiê" e "Gavião do Maranhão" são um povo indígena do grupo dos timbiras. Seu dialeto é o Timbira, da família Jê, os Pucobiê se localizam no sudoeste do estado do Maranhão.

Timbira⁷¹ do Pindaré e Krejê⁷²; e do Macro-Tupi⁷³. Povos de língua Tenetehara⁷⁴: Guajajara, Tembê, Urubu-Kaapor⁷⁵, Awá Guajá⁷⁶ e Guarani, distribuídos em 16 nações, habitando uma área de um milhão e novecentos e oito hectares, dos quais 16 áreas em 280 aldeias que já se encontram demarcadas pela FUNAI, o que corresponde a 86% do seu território, como é mostrado no quadro 01.

Quadro 01 – Distribuição dos povos indígenas no Maranhão de acordo com as áreas indígenas existentes e a quantidade de hectares que cada povo ocupa

Nº	ÁREA INDÍGENA	POVO INDÍGENA	HECTARES
01	Alto Turiçu	Ka'apor, Guajá, Timbira	530.525
02	Araribóia	Guajajara - Guajá	413.288
03	Bacurizinho	Guajajara	82.432
04	Cana B. Guajajara	Guajajara	137.329
05	Caru	Guajajara - Guajá	172.667
06	Geralda / T. Preto	Krêpum Kateyê	18.506
07	Governador	Gavião Pukobyê	41.644
08	Canela-B. Velho	Ramkokamekrá	125.212
09	Lagoa Comprida	Guajajara	13.198
10	Morro Branco	Guajajara	49
11	Porquinhos	Apaniekrá	79.520
12	Rio Pindaré	Guajajara, Guarani	15.003
13	Rodeador	Guajajara	2.319
14	Urucu-Juruá	Guajajara	12.697
15	Awá	Awá-Guajá	118.000
16	Krikati	Krikati-Guajajara	146.000

Fonte: Plano Estadual de Cultura (PEC 2015-2025) e Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA, 2020).

São esses os povos indígenas do Estado do Maranhão, que recebem a Educação Escolar Indígena, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA,

⁷¹ Os Timbira são em número acima de 12 mil indígenas, distribuídos em mais de 100 aldeias, em nove Terras Indígenas, no norte do Tocantins, sul do Maranhão e sudeste do Pará. Juntos, os territórios somam mais de 1 milhão de hectares, locais de importantes reservas de proteção da biodiversidade do Cerrado, Plano Estadual de Cultura (PEC 2015-2025).

⁷² Nome que designa um conjunto de povos: Apinayé, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Parkatejê, Gavião Pykopyê, Krahô e Krikati. Alguns desses povos, apesar de distintos, são conhecidos pelas mesmas denominações. A três deles, é aplicado o termo Canela: Ramkokamekrá, Apanyekrá e Kenkateyê, Plano Estadual de Cultura (PEC 2015-2025).

⁷³ Tronco linguístico que abrange diversas línguas das populações indígenas sul-americanas.

⁷⁴ Compreende dez famílias, distribuídas pelo nosso território e se divide em oito subgrupos. O tronco linguístico Macro-Jê abrange doze famílias e tem uma peculiaridade hipotética, devido ao seu descobrimento recente e poucas pesquisas, relacionadas ao mesmo.

⁷⁵ São um povo indígena que vive no estado do Maranhão, no Brasil. O seu nome significa "povo da mata", através da junção dos termos tupis ka'a e poro.

⁷⁶ Os Guajá, autodenominados Awá, ou ainda Awá-Guajá, são um grupo indígena brasileiro que habita o noroeste do estado do Maranhão e o sudeste do estado do Pará. A maior parte da população vive em aldeias, mas há grupos vivendo em isolamento voluntário, nas TIs Awá, Caru e Araribóia Plano Estadual de Cultura (PEC 2015-2025).

2020). Ressaltamos que houve um longo processo de adaptações e lutas, por parte dos povos indígenas, a fim de terem em seus territórios, uma EEI diferenciada, por ser um povo que se mostra com diferentes características, como sua organização política, social, cultural, econômica e principalmente linguística e educacional; passam suas tradições para as novas gerações, através de uma Educação Indígena (EI) específica de cada povo (SILVA, 2012). Dessa forma se expressa em suas crenças, valores e religiosidades, por meio das conectividades que se construíram, ao longo da história.

A EEI saiu da esfera Federal e passou para os estados e municípios, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, rompendo com a tradição da legislação brasileira anterior, em relação ao abandono da postura integracionista⁷⁷, que sempre procurou incorporar os indígenas à ‘comunidade nacional’, percebendo-a como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.

Com a aprovação do novo texto constitucional em 1988, os indígenas passaram a ser visibilizados e terem assegurados os direitos a sua diferença cultural, como também a sua permanência territorial, sobre as terras que tradicionalmente ocuparam, pelo menos no plano legal.

Neste sentido, para (MONTE, 2000), as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas, como as Organizações Não-Governamentais (ONGS), passaram a constituir uma rede de programas educacionais, para as populações indígenas, no Brasil. Neste sentido, a Carta Magna (BRASIL, 1988), garantiu os direitos dos indígenas, em seu Artigo 210, tendo como premissa a manutenção da sua cultura, através do uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, ou seja, da valorização das suas línguas, saberes e tradições.

Nesse contexto, a implementação dessa política aconteceu pelo MEC, por meio do Decreto Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, na gestão do presidente Collor de Mello⁷⁸, passando com isso, a responsabilidade das políticas públicas da EEI que antes era uma atribuição da FUNAI, para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com a coordenação das políticas através de lideranças indígenas, do Ministério da Educação da FUNAI das Universidades e de Organizações Indigenistas (SILVA, 2014).

À luz da nova legislação, a EEI se constituiu como um dever do Estado, como estabelece a Lei Nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB que garante

⁷⁷ São atitudes que se definem pela defesa da integração de uma determinada comunidade minoritária, em outra de maior dimensão. Tanto pode haver movimento ou política, voltados para a promoção da inclusão social, como qualquer ideia ou condição de integração entre coisas, situações, etc.

⁷⁸ Foi o 32º Presidente do Brasil, de 1990 até sua renúncia, em 1992.

o uso das línguas maternas, pelos indígenas, no processo de aprendizagem bilíngue, como estabelece o Artigo 78, garantindo o direito à formação de professores indígenas, que na visão de (GRUPIONI, 2006), constitui-se como um processo de formação que objetiva possibilitar aos professores indígenas, o desenvolvimento de competências profissionais que lhes permitam atuar nos contextos interculturais e sociolinguísticos de suas comunidades.

Para (OLIVEIRA, 2002), esse processo consiste em proporcionar os meios que permitam, aos seres humanos estruturar sua experiência com a finalidade de ampliar continuamente, o conhecimento. Com base nesse pressuposto, o Artigo 79 da LDB garante a educação específica diferenciada e intercultural nas comunidades indígenas, com vistas ao fortalecimento das práticas socioculturais, para a valorização da língua materna de cada comunidade indígena do Brasil, de modo a garantir a perpetuação de sua história, memórias e identidades.

Ressalta-se que a EEI, assim como a formação dos professores indígenas, trouxeram um importante papel ao processo de autodeterminação⁷⁹, para a população indígena, passando por novos debates, estudos e ideias, no âmbito educacional, baseando-se em termos como: ‘educação bilíngue e intercultural’, ‘currículos específicos e diferenciados’, ‘processo próprio de aprendizagem’ e o ‘cotidiano das escolas’. Tais questões devem ser trabalhadas na EEI, por meio da interculturalidade garantida pelo Referencial Curricular Nacional, para as Escolas Indígenas (RCNEI), de modo a orientar eficazmente as políticas públicas educacionais, para as escolas indígenas brasileiras.

É neste cenário que se inicia a Educação Escolar Indígena no Maranhão. Esta tem como objetivo unir as escolas indígenas, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA, 2020), sendo este o principal órgão responsável para oferta da (EEI). Tem como meta, construir uma educação de qualidade, destinada às populações indígenas, respeitando suas trajetórias históricas, identitárias e culturais, como também, os processos próprios de ensino-aprendizagem.

Sempre buscando para a EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, pois se trata de um direito garantido pela Constituição de 1988 e também pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e a pela Resolução CEB Nº 3 que, no seu Art. 1º, visa estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas, como normas e ordenamento jurídico próprio, garantindo uma educação

⁷⁹ Confere aos povos o direito de autogoverno e de decidirem livremente, a sua situação política, bem como aos Estados o direito de defender a sua existência e condição de independente.

de qualidade para os indígenas, de preferência em sua própria comunidade, sem deslocamentos para as zonas urbanas.

Segundo (SILVA, 2012) a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão assumiu a partir de 1993, a gestão das escolas indígenas, porém, somente nos anos de 1993 e 1994 deu início aos encontros com integrantes das Secretarias de Educação dos Municípios em que existiam populações e lideranças indígenas, para as discussões sobre a temática e para a viabilização da educação, nas aldeias.

De acordo com (COELHO, 2004), esse processo de articulação entre os técnicos e a população indígena foi marcado, inicialmente, por grandes dificuldades. A falta de preparo das pessoas envolvidas para lidar com o tema era, no entanto, evidente. Outro problema destacado por (SILVA, 2012) estava na pouca articulação com os povos indígenas no Estado, justificando, para tanto, o grande quantitativo da população indígena. O autor evidencia ainda, a questão da diversidade dessa população, o que aumenta a complexidade, para se levar educação a todos os territórios indígenas.

Apesar de tantas dificuldades para a implementação da educação nos territórios indígenas do Maranhão, entre 1996 e 2002 deu-se início aos cursos de formação continuada, para os professores do magistério indígena, os quais estavam trabalhando em escolas das diferentes aldeias do Maranhão.

A política adotada pela SEDUC/MA, tinha como objetivo atender à Portaria Interministerial Nº 559/1991, do MEC visando “[...] subsidiar ações no sentido de viabilizar uma política de Educação Indígena (EI) para o estado” (BRASIL, 1991), de acordo com as suas tradições que de acordo com o seu Art. 5º, a Portaria orientava para “estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena (EI) nas Secretarias Estaduais de Educação [...] com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações afetas” à Educação Indígena (EI) e de universidades (BRASIL, 1991).

Dessa maneira, a formação tinha como objetivo a qualificação para exercer um trabalho pedagógico respeitando a cultura, a identidade e os costumes dos indígenas. Um dos resultados dessa atividade, foram pesquisas que resultaram em monografias de conclusão de curso, que, editadas, transformaram-se em 18 livros paradidáticos, que foram utilizados a partir de 2011.

Sobre os livros produzidos pelos os professores indígenas, Almeida (2012, p.89), esclarece que;

A ideia da coleção dos 18 livros é fruto do Curso de formação de professores indígenas, onde a proposta seria que a 1ª turma completasse seus trabalhos com o que se chama trabalho de conclusão de curso, os famosos TCC. Esses trabalhos consistiam em pesquisa sobre seu próprio povo, em escolha livre, onde cada um escolheu sua temática sobre a cultura matéria, mito, história do povo, algum fato importante, obedecendo uma multiplicidade de temáticas.

Na elaboração dos trabalhos realizados pelos professores, foram detectados desafios em relação aos textos, principalmente no tocante a sua grafia em língua materna, ao mesmo tempo que lhes oportunizou conhecer melhor a realidade das comunidades indígenas e os aspectos da vida cotidiana da cultura e do povo indígena.

De acordo com a Secretaria de Educação do Maranhão, em suas pautas contemporâneas para a EEI, o acesso ao ensino Superior e as políticas de formação inicial e continuada para professores indígenas vem se constituindo os maiores desafios, enfrentados nesse contexto. No Maranhão, isso se deu por meio dos programas das Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através das suas políticas de ações afirmativas.

Neste sentido (MOEHLECKE, 2004), observa que essas políticas são destinadas à garantia de direitos, a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena, assim como àqueles que tenham sido discriminados em seu passado. O autor destaca que as origens dessas políticas aconteceram nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil, sendo implantadas através do PL 7200/2006⁸⁰, que estabeleceu a ‘Reforma Universitária’ estabelecida no governo Lula, que em seu Art. 45 dispõe que as instituições Federais de Ensino Superior deverão formular e implementar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.

Dessa maneira a população indígena foi reconhecendo os seus direitos e espaços, através de lutas, desde o período da colonização até os dias de hoje. Assim Bourdieu (2004, p. 26), comenta acerca dos espaços de conquista, ao afirmar que “o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produtos de lutas históricas nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais elas apreendem esse espaço”. Destacamos, como exemplo de espaços a serem ocupados, os cursos de Licenciaturas Intercultural que os professores indígenas conseguiram ingressar,

⁸⁰ Que estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.

em instituições públicas e particulares, na modalidade presencial e na Educação a Distância (EAD).

A despeito de conquistas iguais a essa, os povos indígenas ainda têm muitos espaços para ser conquistados; tais espaços vêm sendo, desde a colonização, ocupados pelos ‘homens brancos’.

Atualmente, na Educação Escola Indígena no Brasil, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (CEEB), referente ao ano de 2022⁸¹, existem 2.954 escolas indígenas, distribuídas em 26 estados brasileiros, sendo a maior concentração na região Norte, com 1.930 escolas, ou 62% do total. A região Nordeste vem em segundo lugar, com 605 escolas, seguida da região Centro-Oeste, com 289. O Sul e o Sudeste possuem 71 escolas, como se verifica no quadro abaixo.

Quadro: 02 – Concentrações de escolas indígenas por região do Brasil.

Região	Número de Escola Indígena
Norte	1.830
Nordeste	605
Centro-Oeste	289
Sul	159
Sudeste	71

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019)

O Maranhão, na região Nordeste, é o Estado com o maior número de escolas indígenas, em um total de 315, sendo acompanhado de Pernambuco com 122, Bahia com 72, Piauí 43, Ceará 39, Paraíba 35, Alagoas 18; os estados de Sergipe e Rio Grande do Norte possuem apenas uma escola indígena, cada um, sendo o Maranhão o único a possuir, em seu território, povos indígenas que em sua maioria são bilíngues e monolíngues, principalmente no caso das crianças, fazendo que seja necessário estudar essa realidade no estado, para com isso compreender o processo histórico, para a implementação das políticas públicas, a fim de que não ocorram tensões e conflitos educacionais, para a população indígena (FUNAI, 2020⁸²).

Diante dos exposto, de acordo com Silva (2012), a Educação Escolar Indígena no Maranhão é ofertada em 18 municípios: Barra do Corda, Jenipapo dos Vieras, Montes Altos, Bom Jardim, Araquanã, São João do Carú, Grajaú, Fernando Falcão, Arame, Amarante, Maranhãozinho, Zé Doca, Centro do Guilherme, Nova Olinda, Buriticupu, Santa Luiza, Sítio

⁸¹ Dados obtidos a partir da servidora da INEP, Gabriela Gomes Aguiar, disponibilizado na lista de e-mail do grupo “Rede Nacional de Educação Escolar Indígena”.

⁸² Fundação Nacional do Índio

Novo e Lajeado Novo, o que corresponde a uma área de mais de 28.000 (vinte e oito mil) hectares, com um total de 280 (duzentos e oitenta) aldeias indígenas no estado, duas delas habitadas pelo povo Awá/Guajá vivem nas terras indígenas do Alto do Turiaçu e Caru, demarcadas e homologadas.

Em relação ao processo de educação escolar nas aldeias Awá e Tiracambú, as escolas são coordenadas pelo Conselho Indigenistas Missionário (CIMI); atualmente, há só uma aldeia com escola da rede estadual de ensino, em seu território. De acordo com informações fornecidos pela Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI) da Unidade Regional de Educação de Imperatriz, Maranhão (URE, 2021) o quantitativo de docentes que trabalham nos territórios indígenas é de quinhentos e quarenta e nove professores indígenas e trezentos e setenta e cinco professores não indígenas, perfazendo o total de novecentos e vinte e quatro professores que atuam nas Escolas Indígenas do Maranhão.

Nesse contexto, no que refere à organização da Educação Escolar Indígena no Maranhão, sua distribuição se dá em 5 (cinco) unidades regionais, ‘circunscrições’, de acordo com o decreto Presidencial Nº 7.056, de 28.12.2012, uma das Unidades Regionais de Educação (URE, 2021) está localizada na cidade de Imperatriz, Maranhão, composta por 198 professores que trabalham com estudantes indígenas, sendo 121 professores indígenas e 77 não indígenas.

A Unidade Regional de Educação (URE, 2021) tem como objetivo a aproximação com os povos indígenas, com relação aos seus processos identitários e culturais, para, com isso, prestar o atendimento mais de perto, às populações indígenas da região Sudoeste, as quais contam com núcleos de Educação Escolar Indígena (EEI), órgãos executivos de políticas de educação, em que são orientados e elaborados, pelos técnicos e, principalmente, pelos professores indígenas das diversas comunidades, os Planos Políticos Pedagógicos (PPP).

Em face dos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, podemos analisar que as políticas para a Educação Indígena, em seus aspectos normatizadores, não correspondem às modalidades educacionais que foram estabelecidas pela Constituição de 1988 e pelas leis complementares que têm como competência, a valorização da educação, para os povos indígenas, devendo ser esta diferenciada e intercultural, voltada à valorização dos professores, dos seus próprios territórios, mostrando um descaso com a educação ofertada para os indígenas, no Estado do Maranhão, desde sua implementação em 1993, pela Portaria Interministerial Nº 559/1991, do Ministério da Educação (MEC, 1991). Até hoje, esses nove povos indígenas do Maranhão esperam que as políticas públicas sejam implantadas, em seus territórios.

É importante observar que o crescente número de professores e de escolas indígenas, no Maranhão, estão relacionados ao crescimento das múltiplas articulações que os próprios povos indígenas organizaram, para a valorização das suas culturas, o que concorre para que se tenha, nas salas de aula das aldeias, professores indígenas Silva (2012), o que implica em maior reconhecimento das etnias existentes e dos direitos adquiridos, ao longo das lutas e conquistas territoriais.

Para finalizamos as conquistas das políticas educacionais, para os povos indígenas no Estado do Maranhão, a criação pelo o governador Flávio Dino⁸³ do Estado do Maranhão, em consonância com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MA, 2015). Destacamos a criação do Programa Escola Digna⁸⁴ que se constitui como macropolítica de educação da (SEDUC/MA), tendo como finalidade institucionalizar as ações do órgão, em eixos estruturantes que subsidiam teórica, política e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação, como política de Estado, de modo a orientá-la, a partir de três pilares: gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e reforma, ampliação e construção de escolas de alvenaria, as quais substituirão as de palhas.

Diante do exposto, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MA, 2022) já foram instaladas, mas de 1.400 (mil de quatrocentos) Escolas Dignas; sua proposta final é alcançar todos os municípios maranhenses que tenham comunidades indígenas, em seu território. Neste sentido, no próximo capítulo vamos apresentar como se encontram configurados os povos indígenas que estão vivendo e estudando, em contextos urbanos e quais foram as suas principais motivações, para saída de sua aldeia.

⁸³ Flávio Dino de Castro e Costa é um advogado, político, professor e ex-magistrado brasileiro, filiado ao Partido Socialista Brasileiro. É professor de direito constitucional da Universidade Federal do Maranhão e foi governador do estado do Maranhão.

⁸⁴ Com o objetivo de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), para o subíndice educação, foi instituído em 02 de janeiro de 2015, por meio do Decreto nº 30.620, o Programa Escola Digna, com objetivo de promover ações voltadas para a qualificação da educação no Maranhão, sendo estas: (a) erradicar as instalações inadequadas para o funcionamento do sistema educacional do Estado; (b) universalizar o acesso para crianças, jovens, adultos e idosos, ao direito fundamental a uma escola de qualidade; (c) acesso à infraestrutura necessária, para formação das pessoas como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente, nos mais diversos campos da atividade social (SEDUC/MA, 2015).

CAPÍTULO 2 AS CONFIGURAÇÕES INDÍGENAS EM CONTEXTOS URBANOS

O Brasil, nos últimos anos, tem enfrentado um fenômeno social ocasionado pelo deslocamento de grande número de pessoas em busca de oportunidades e sobrevivência, especialmente em cidades de médio e grande porte. Segundo (SILVA, 1991) um dos grupos populacionais impactados por esses deslocamentos são os povos indígenas. O autor observa que tal processo ocorre diariamente, em aldeias em todo o país, nas quais, os indígenas ou vão para vender as suas produções e, em seguida retornam ou deslocam-se, permanentemente, por motivos diversos, que vamos explorar ao longo do texto.

Essa nova configuração de espaço representa um estreitamento das lacunas entre as populações das aldeias e aquelas que vivem nas cidades; essas aproximações das sociedades “vêm sofrendo uma complexa transformação social na luta da sobrevivência e autodeterminação, tanto nas aldeias quanto dos que vivem na região urbana” Silva (1991, p. 36). Esses eventos têm sido ocasionados, por uma frente expansionista, movida pela globalização e consecutivamente, pela industrialização da sociedade envolvente⁸⁵, provocando um êxodo, das aldeias para as grandes cidades, de forma que é crescente o número de povos indígenas vivendo em contexto urbano.

Para Laraia (2004, p. 263), esses acontecimentos dizem respeito;

Aqueles grupos que, além de manterem contato permanente com a sociedade nacional, participam ativamente do sistema econômico e político da mesma; adotam muitos costumes; substituem uma parte considerável de sua tecnologia tradicional, utilizando-se de instrumentos modernos; mas mantêm vivas as suas tradições cruciais e insistem na manutenção de sua identidade étnica.

Nesta perspectiva, a presença de indígenas em contextos urbanos foi crescendo ao longo do tempo, no Brasil, trazendo consigo uma redefinição sociocultural e principalmente linguística, com isso provocando sua fragmentação e incorporação a outras sociedades, passando por enormes mudanças culturais, se adaptando em outros ambientes. Considerando essa composição, na definição dos povos indígenas urbanos, sua presença nas cidades era vista como uma mão de obra barata (LARAIA, 2004). Mesmo vivendo na cidade, os povos indígenas ainda são vistos como sendo parte integrante das florestas, de forma que sua presença não tem sido bem aceita no contexto urbano.

⁸⁵ Entendemos por sociedade envolvente como sendo toda e qualquer sociedade que não é indígena e que se encontra residindo em torno da sociedade indígena.

Diante do exposto, para compreendemos esse cenário, temos que considerar como ocorreu esse deslocamento dos povos indígenas, para o meio urbano, ao longo do tempo, evidenciando os processos históricos de colonização que marcaram o início das relações socioculturais, entre os indígenas e a cidade, o que explicaremos por meio dos levantamentos dos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1991/2000/2010) que estão representadas através dos números abaixo (Quadro 03).

Quadro 03 – População Indígena de acordo com os levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 1991/2000/2010).

População Indígena	1991	2000	2010
Zona Urbana	71.026	383.298	315.180
Zona Rural	223.105	350.829	502.783
Total autodeclarado	294.131	734.127	817.963

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 1991/2000/2010).

Contextualizamos que os dados anteriores ao ano de 1991, no que concerne aos povos indígenas que viviam em contexto urbano não eram computados, ou seja, para o governo não habitavam e não ocupavam espaços na cidade, sendo somente apresentados nos dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1991/2000/2010); trazem a miscigenação entre os diversos grupos étnicos no Brasil e com isso podemos ter as informações do quantitativo de povos indígenas que estão vivendo em contexto urbano, quando os comparamos aos que estão vivendo em suas terras tradicionais.

Neste sentido, conforme o censo fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1991) ano que inclui definitivamente os povos indígenas, no cadastro, nas categorias cor e raça, sendo assim possível verificar os números de indígenas que estavam vivendo em contexto urbano, no Brasil.

Como observamos no quadro acima, há indígenas que habitavam na cidade e que se autodeclararam indígenas, o que representou um total de 71.026 (setenta e um mil e vinte seis) indígenas, vivendo em zona urbana; um número bem significativo, com relação aos 223.105 (duzentos e vinte e três mil, cento e cinco) indígenas que estavam residindo em sua terra tradicional, correspondendo a, 0,4% da população brasileira.

Esse total, que corresponde a 24,15% de 71.026 indígenas que estão vivendo na cidade, está distribuído em todas as regiões geográficas do Brasil, da seguinte forma; região Norte (42,2%), Sudeste (35,4%), Nordeste (22,5%) e a região Centro-Oeste (11%), conforme o

(IBGE, 1991), ou seja, os povos indígenas estão presentes em áreas distribuídas em todas as regiões do Brasil. Entretanto, esses dados, segundo a Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP) apresentaram problemas como falta de informações mais precisas da população indígena que estava vivendo em contextos urbanos, assim como quais eram as suas etnias.

Ressaltando ainda que a Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas direitos como grupos étnicos diferenciados, ou seja, a garantia de manter os seus direitos a sua organização social, línguas, costumes, tradições, crenças, garantindo também, seus processos de aprendizagem, a partir de uma educação específica, intercultural, bilíngue e diferenciada. Direitos esses que não foram garantidos aos povos indígenas, através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1991).

Esse reconhecimento é percebido somente no censo seguinte de IBGE, 2000, onde a população indígena apresenta um crescimento expressivo de 52,2%, em comparação ao censo anterior e em relação aos que estavam vivendo em contexto urbano, correspondendo a um subtotal de 734.127 (setecentos e trinta e quatro mil e cento e vinte sete) rural e urbano de pessoas, um crescimento em torno de 663.101 (seiscentos e sessenta e três mil e cento e um) comparado ao IBGE, 1991, correspondendo aos números disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2000 um total de 383.298 (trezentos e oitenta e três mil duzentos e noventa e oito) indígenas, vivendo em contexto urbano. Tendo um aumento significativo dos dados correspondente ao fluxo migratório de indígenas no Brasil.

Nesse contexto, o último Censo de IBGE de 2010 publicado até o momento, conseguiu atingir uma abrangência maior do território brasileiro, de modo a incluir perguntas com maior relevância para os percentuais das populações indígenas, como perguntas relacionadas ao seu pertencimento étnico, a sua língua falada para as pessoas que se auto declararam indígenas e a inclusão dos termos cor e raça.

Ou seja, essa nova metodologia, apresentada pelo IBGE, 2000, evidenciou um crescimento da população indígena no Brasil que, ao mesmo tempo, mostrou uma maior concentração dos indígenas nas terras tradicionais, diferente do censo de IBGE, 2000, com relação à população na área urbana, uma vez que a grande surpresa de 2000 foi à população indígena que estava vivendo em contexto urbano, correspondendo um total de 383.298 (trezentos e oitenta e três mil duzentos e noventa e oito) passando para um contingente de 315.180 (trezentos e quiser mil e cento e oitenta) conforme o levantamento do IBGE , 2010 como se apresentou no quadro anterior.

Nesta direção, de acordo com as instituições: Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2018), entidade ligada à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2018) e da Organização dos Estados Americanos (OEA, 2018), a população indígena que está vivendo em contexto urbano corresponde a 193.181 (cento e noventa e três mil cento e oitenta e um) que estão vivendo em contexto urbano no Brasil.

A população indígena da segunda cidade do Estado do Maranhão conforme estimativa do (IBGE, 2021) em Imperatriz, que se encontra localizada na região Sudoeste do Estado do Maranhão, é composta por 259.980 (duzentos e cinquenta e nove mil e novecentos e oitenta) habitantes. Dessa população, entre as pessoas que se declaram indígenas e estão vivendo em área urbana da cidade, há um total de 487 (quatrocentos e oitenta e sete) pessoas, de acordo com o (IBGE, 2010). A presença dos povos indígenas no contexto urbano, em Imperatriz, está relacionada aos constantes deslocamentos, motivados por fatores internos e externos, já discutidos anteriormente, exceto os indígenas que já nasceram no espaço urbanizado da cidade, com diferentes culturas, as quais contribuíram para uma nova estrutura identitária.

Diante do exposto, não encontramos dados, mais atualizados, do quantitativo de indígenas que estão habitando a cidade de Imperatriz. Procuramos em quadros e tabelas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além das consultas exaustivas aos bancos de dados do IBGE: Foi realizada também, consulta diretamente aos técnicos do órgão, na esfera Federal e Estadual, via e-mail, aos quais solicitamos informações, mais atualizadas acerca dos indígenas e das etnias daqueles que estão vivendo na cidade. Neste sentido, todos os caminhos apontados pelo IBGE, via e-mail, em abril de 2021, para obter respostas sobre os povos indígenas vivendo em contexto urbano, nos levaram para as mesmas tabelas e cruzamentos anteriormente obtidos, através do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Assim, sobre a coleta dos dados, para a verificação dos indígenas que estão vivendo na cidade, (CUNHA, 2009), descreve que a leitura feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) vem ressignificando a autodeclaração, para a população indígena que vive nas cidades: Esses indígenas não são reconhecidos na sua etnicidade, tampouco pela sociedade ou pelo poder público. Deste modo, conseqüentemente, não conseguem ter os seus direitos assegurados, para além do território indígena. Para o autor, essa coleta de dados não tem uma atualização precisa, pois, sempre apresentou falhas, desde a sua primeira aplicação pelo (IBGE, 1991), quando os povos indígenas foram incluídos no censo.

Nesta direção, apresentaremos elementos e condições, a respeito do universo dos povos indígenas, em contexto urbano, através de levantamentos dos órgãos responsáveis, com dados históricos descritos nos trabalhos acadêmicos e das Organizações não Governamentais mostrados, por meio do cenário nacional e pelo processo de migração entre aldeia e cidade.

2.1 O indígena e o espaço urbana brasileiro

A inserção dos povos indígenas nas cidades brasileiras geralmente é vista como uma afronta, porque na percepção dos sujeitos urbanizados, herdeiros de um pensamento colonial, o indígena tem que viver nas florestas e não nos centros urbanos, o que acaba dificultando sua inserção nas áreas urbanas, de forma que grande parte desses indígenas passam a habitar áreas periféricas, com enormes dificuldades econômicas e em condições de subsistência (MUSSI, 2011), reproduzindo o processo histórico de exclusão que ocorre desde o início do processo de colonização do Brasil e que atravessou o período do império e perdurou até o período republicano,

Nesse sentido, as escolas, enquanto espaços formativos, devem ser os locais “onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais, sobre a situação de contato interétnico, espaços públicos e quais situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais” Santos e Serrão (2017 p. 2013). Fica evidenciado que as mudanças, de diferentes ordens, que foram acontecendo na população brasileira, ao longo dos séculos, com a entrada de diferentes formas de culturas e identidades foram adentrando o país, impactando diferentes áreas, entre elas, a educacional.

Neste sentido, essas mudanças foram sendo fixadas, pelos indígenas, habitantes de áreas urbanas, por onde cada grupo foi passando, ao longo do tempo, e se estabelecendo, sedimentando e ganhando contextos, próprios ao conviver com os não indígenas, em ambientes de trabalho e instituições de ensino, criando “uma identidade étnica diferenciadora e com “circulação dinâmica dos significados” que podem ser potencializada, em sala de aula Pereira (2020, p. 27), “o que se constitui um grande desafio para as escolas”. De tal modo, a cultura indígena foi sendo diariamente mesclada à cultura não indígena, possibilitando as interações de trocas e negociações entre as duas populações, tanto do ponto de vista econômico, como cultural, entre outros valores.

Viver fora das Terras Indígenas⁸⁶, em contextos urbanos, representa sempre um grande desafio. Não há consenso entre os estudiosos sobre o termo a ser empregado aos indígenas que vivem em cidades, sendo utilizadas diversas nomenclaturas, para qualificá-los: “índios urbanos”, “índios na cidade”, “índios em área urbana”, “índios em contexto urbano”, “índios citadinos” e “índios desaldeados”. Podemos assim compreender que não existe um consenso, entre os estudiosos e nas produções acadêmicas, em relação ao termo empregado Albuquerque (2011, p. 171) e Nakashima (2009, p. 70). Deste modo, a pesquisa ora apresentada, utilizaremos a nomenclatura “índios em contextos urbanos”, para os povos indígenas que estão vivendo nas cidades.

No entanto, essas nomenclaturas são simplistas, ao mesmo tempo que incipientes, para compreender a complexidade da abordagem do tema. Ainda assim, pode-se afirmar que a mudança dos povos indígenas das aldeias, para as cidades, resultou em intenso contato com outras formas de viver e de ser, estaria fragmentado e dividida, sujeita a dramas e crises existenciais que se renovam e são aliviadas por meio da arte, do esporte e de outras formas de lazer (TURNER, 1982, 1987). Em contexto urbanizado, os indígenas não perdem os seus costumes e estes nem são substituídos, pelos valores e costumes das cidades.

Nesse caso, teria uma “identidade” mais fluida, dinâmica e criativa, já que a sua identidade pode ser construída e reconstruída de diferentes formas, no decorrer da vida, de acordo com os projetos selecionados para si (VELHOS, 1987). Destacamos que, ao longo do tempo, cristalizou-se na mentalidade da maioria dos brasileiros uma imagem de como devem ser os indígenas: nus ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha.

Portanto, qualquer mudança nessa concepção, provoca estranhamento (FREIRE, 2012), afirma que isso reproduz uma das cinco ideias equivocadas sobre o indígena: a ideia de culturas congeladas, quanto ao “índio autêntico” e o “índio” de papel da carta de Caminha, que não diz respeito àquele indígena de carne e osso que convive conosco e que está hoje, no meio de nós. Quando o indígena não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais

⁸⁶ Terra indígena é uma categoria jurídica, tendo, portanto, sua origem na definição de direitos territoriais indígenas. Tais direitos foram reconhecidos ao longo da história, pelo Estado nacional brasileiro em diversos dispositivos legais (CAVALCANTE, 2013, p. 44). De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 231, as terras indígenas podem ser entendidas da seguinte maneira: “§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

índio”, evidenciando uma narrativa marcada, pelos europeus que dominaram a política, a economia e a cultura, nos últimos 500 anos.

Além dos equívocos a que conduz essa imagem genérica que se tem dos indígenas, temos mais de 200 etnias que falam 188 línguas diferentes, mas são apresentados como se fossem única e falassem somente uma língua, tendo os mesmos elementos culturais. Há também o hábito de vincular a cultura indígena ao atraso (FREIRE, 2012). A esse equívoco, juntam-se as dificuldades dos indígenas que migram para os centros urbanos, no que diz respeito a serem reconhecidos como tal, até mesmo pela FUNAI, instituição criada para garantir os direitos destes povos, ao não reconhecer os indígenas que vivem em contextos urbanos, ainda que se agreguem em comunidade e busquem a manutenção de traços identitários de suas etnias e comunidades de origem. Essa percepção nega, com veemência, o princípio da interculturalidade e a narrativa de uma educação mais plural.

Freire (2002, p. 145) comenta que criaram uma nova categoria para os indígenas, os “ex-índios” e argumenta;

O brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos - computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada - e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o índio, se desejar fazer o mesmo, deixa de ser índio? É isso? Quer dizer, nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar.

Pode-se afirmar assim como que os indígenas não estavam preparados para viver em áreas urbanas, as cidades não estão preparadas para recebê-los. Embora haja ampla legislação protetiva, aos direitos indígenas, quer parecer que ela funciona, na prática, apenas para os que vivem em terras indígenas.

Os indígenas que vivem em área urbana, além do não reconhecimento da sua condição, pelo Estado, convivem com o preconceito que enfrentaram ao chegarem a uma sociedade que os impede de assumir a sua condição e ainda dificulta a sua permanência, quando estes se deslocam das suas aldeias para habitar áreas urbanas. Estes indígenas encontram-se em situação de desamparo; uma dela acontece no viés educacional, como pontua (SOUSA, 2003) ao discorrer que o preconceito acontece quando os indígenas vêm das aldeias, para as cidades, a fim de terminar o ensino médio e não conseguem, por preconceito, por parte dos não indígenas.

Não há, ou quase não há políticas públicas, voltadas ao atendimento e amparo do indígena que reside em contexto urbano, quando há, são as que foram criadas e implantadas por

alguns estados e municípios, sendo a maioria relacionada às ações da Secretaria de Direitos Humanos, que neste Governo ficaram absolutamente ameaçadas (SOUZA, 2003).

A cada dia, os indígenas estão mais envolvidos em processos de modernização, por meio do capitalismo e em uma economia voltada para o consumo, tendo a supervalorização do indivíduo e no rompimento com uma orientação mais comunitária que impõe uma relação com o mundo e com a natureza, sempre permeada por concepções materialistas. Passam assim, a viver sob uma dependência de mercadorias industrializadas e do dinheiro, entre outros elementos que concorrem para a migração dos indígenas, para a cidade.

Ao mesmo tempo, (BRAND, 2012) apresenta uma diferença entre a designação ‘índios urbanos’, que segundo ele transmite a negação identitária indígena e como a designação “índios em contextos urbanos”. Conforme o autor, a necessidade de migração, por si só, não caracteriza a negação da identidade indígena, o que é importante, em especial, para o estabelecimento de políticas públicas diferenciadas, aos indígenas, mesmo que fora das aldeias rurais.

São diversas as motivações para acontecer a migração dos povos indígenas no Brasil para áreas urbanas, o deslocamento dos indígenas e de suas famílias, para o meio urbano existe há muito tempo, o que é demonstrado na historiografia brasileira, tendo início na colonização, com a chegada dos colonizadores, provocada, na atualidade, pela globalização.

Já para Mussi (2011, p. 207), “a presença de famílias indígenas fixadas nas periferias das cidades não é um fato novo, talvez o que seja realmente novo é o agravamento das suas condições de sobrevivência”. Isso se deve, em sua maioria, à falta de uma política pública de apoio às populações indígenas, residentes em áreas urbanas, as quais não se mudam para as cidades, de forma voluntária, mas quase sempre, em face da necessidade de procurar melhores condições de vida.

Como explica Melo (2009 p. 76)

Os índios estão migrando para a cidade, buscando o que falta na aldeia como mercadorias e educação formal principalmente. O mundo dos brancos é representado por bens simbolicamente importantes: as mercadorias e a escola. Ir para a cidade significa escolarização, inserção no mercado de trabalho e, muitas vezes, casamentos interétnicos.

Desta forma, um dos principais motivos da saída das famílias indígenas das aldeias para as cidades é a busca por uma escolarização de qualidade e diferenciada, no sentido de atender às necessidades dos seus filhos, já que a escola chegou “pela metade” aos territórios indígenas, tomando como exemplo o fato de que há poucas décadas, muitos municípios do Brasil não tinham educação em nível superior; muitos ainda não têm.

Essas questões estão também relacionadas “às condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero, incidir e intervir em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las, de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias” Walsh (2013, p. 55), em razão de ir em busca de um projeto de vida e de educação, para a sua família.

A educação urbana não contempla a inclusão social e os anseios dos indígenas, que passam a viver uma situação de vulnerabilidade social e econômica, uma vez que perdem a âncora da sua identidade e não estão habilitados à inserção no mercado de trabalho, cada vez mais exigente, em termos de qualificação profissional, como afirma (MELO, 2009). O exemplo dos estudantes indígenas que estão estudando na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), em Imperatriz, no qual os docentes que estão recebendo os estudantes indígenas não participaram de uma formação continuada.

Nesta direção, a migração educacional da aldeia para a cidade está relacionada à falta de infraestrutura das salas de aulas das escolas das aldeias, de equipamentos adequados, para estudantes e docentes, assim como de formação continuada adequada, para os professores, sem falar que nas escolas das aldeias, há apenas o ensino fundamental. Quem necessita ou deseja cursar o ensino médio, tem necessariamente de se deslocar, para os centros urbanos, o que se configura como um processo complexo, uma vez que os indígenas se deparam com uma realidade mais complexa e caracterizada por grandes dificuldades.

O migrante buscava encontrar na cidade boa escola para seus filhos, empregos com boas remunerações, melhores postos de saúde e lazer. Nesse sentido, a vida na cidade representava, para o Terena, a elevação do nível de vida em relação à aldeia. Contudo as realidades encontradas não eram nada favoráveis: geralmente os indígenas instalavam-se em bairros de periferia e os empregos encontrados estavam longe das expectativas (SANT’ANNA, 2004, p. 07).

Significa dizer que muitas famílias indígenas sentem necessidade de migrar para a cidade em busca de uma educação de qualidade, enfrentando os diversos processos sociais urbanos. No entanto, a escola urbana é eurocêntrica, propagadora da cultura hegemônica não se preparou para receber estudantes de culturas diversas, dentre os quais se destacam as crianças de cultura indígena que saem da sua comunidade, para morar na cidade, trazendo consigo modos próprios de perceber o mundo, de se expressar e de aprender construir conhecimentos (FERREIRA, 2001). De modo que, ao chegar às escolas, os indígenas enfrentam grandes dificuldades no novo ambiente, sofrem preconceitos por parte dos não indígenas, principalmente por não compreenderem, adequadamente, a língua portuguesa.

É importante considerar que, além dos indígenas que residem na cidade, ainda há, atualmente, um fluxo dos que saem das aldeias os desaldeados em busca de capacitação profissional e do estudo em nível superior, mas que retornam a *posteriori* para a sua aldeia de origem, de forma que a mudança para área urbana, caracteriza-se como um deslocamento temporário.

2.2 Aldeia Urbano Amazonas em Imperatriz, Maranhão

A população indígena em contexto urbano do município de Imperatriz, Maranhão não está restrita exclusivamente à Aldeia Amazonas. Com vistas a aprofundar, ao longo desta pesquisa, com relação ao nosso objeto de investigação, observamos que os indígenas que migram para a cidade, primeiramente recorrem à FUNAI para solicitação de moradia. Muitos vão diretamente para a Aldeia Amazonas, localizada em um bairro da periferia da cidade, entretanto há povos indígenas em diferentes bairros da cidade.

Para sistematização da pesquisa, foi utilizada, como forma de contextualização, a única aldeia urbana de Imperatriz, a Aldeia Amazonas, mostrando como ocorreu o seu desenvolvimento. Os dados foram coletados por meio dos depoimentos dos indígenas que vivem na aldeia e dos documentos oficiais, fornecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2021), em audiência Pública na Câmara Municipal de Imperatriz, Maranhão em 19 de abril de 2021, como mostrado na Figura 01⁸⁷, que retrata o dia da sessão; para debater o tema, fiz uso da Ata (Anexo E) e de outros documentos (Anexo F).

Figura 01 – Audiência Pública na Câmara Municipal de Imperatriz com os moradores da Aldeia Amazonas.



Fonte: Arquivo pessoal

⁸⁷ Além dos Indígenas da Aldeia Amazonas, estavam presentes os vereadores Aurélio Gomes do (PT) e Carlos Hermes do (PC DO B), e representantes da Igreja Católica Irmão Virgínia Silva, Conceição Costa e os representantes da FUNAI, Imperatriz Arteniza e Lucas e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMA SUL) Aline Guajajara.

Para assim compreendemos os elementos do processo de surgimento da Aldeia Amazonas, buscando saber quem são os indígenas em contexto urbano, da cidade de Imperatriz, quais as suas etnias e lugares do Maranhão, onde vivem, e como é a forma de moradia dessa aldeia, na cidade e onde estão matriculados os estudantes indígenas.

De acordo com a (FUNAI, 2021) de Imperatriz, não há um dado atualizado dos povos indígenas que estão vivendo no contexto urbano: Os números disponíveis são relativos ao (IBGE, 2010) de 487 (quatrocentos e oitenta e sete) de indígenas que estão vivendo em contexto urbano e os números de estudantes indígenas que estão estudando nas escolas da cidade, são os mesmos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018 -2021) e de acordo com a (FUNAI, 2021) os órgãos tanto, Estado ou Município não fazem um repasse há anos, dessas informações.

Ao mesmo tempo, sabemos que esses dados dos indígenas que estão vivendo na cidade são relativos porque há os que não se reconhecem como indígenas; alguns justificam que por já estarem morando na cidade e por não terem mais nenhum contato com a sua cultura, não mais se identificam como indígenas (BAINES, 2001), em outras palavras esse fortalecimento em contexto urbano da sua identidade, saberes e tradições, acontece, principalmente com os que nasceram em contexto urbano.

Diante do exposto acerca dos indígenas que estão vivendo na cidade Baines (2001, p.142) explica que todos “continuam sendo indígenas, mas que estão aprisionados em uma espécie de pensamento retrógrado”, por não reconhecerem as suas próprias origens. Salienta ainda, que os indígenas ficam congelados no tempo e no espaço, colocando-se em oposição à vida urbana e relegando-se ao atraso, à pobreza e à ignorância, não sendo reconhecidos no seu processo histórico e excludente de lutas. Uma realidade que vem sendo travada desde a ocupação das terras dos povos indígenas pelos os portugueses o que não é diferente do registrado na região Tocantina.

Desse modo, a migração e deslocamentos dos indígenas para Imperatriz estão relacionados à localização, por se encontrarem nas proximidades de algumas Terras Indígenas, como, por exemplo, as dos Guajajaras que ficam localizadas no município de Amarante, há 82 km de Imperatriz, com 3.292 indígenas que ocupam uma área total de 413.288 hectares, a de Cana Brava que fica entre os municípios de Barra do Corda e Grajaú, com 3.143 indígenas, com 137.329 hectares, os Gaviões nas terras Arariboia e os Krikati, povos que estão mais próximos da cidade, de acordo com o Plano Estadual de Cultura (2015 - 2025).

Como também, para a realização de tratamento de saúde, ao comércio para a aquisição de mantimentos e para venda dos seus artesanatos e produtos agrícolas que são produzidos nas suas aldeias, desta forma estão reconfigurando suas realidades com as de outros sujeitos, através dos meios de produção.

São nesses fluxos, da aldeia para a cidade e vice-versa, para vender as suas produções em busca de uma melhor qualidade de vida para a sua família, que muitos ficam vivendo na cidade; uma realidade não diferente dos indígenas Guajajara, que estão vivendo e morando em Imperatriz, na Aldeia Amazonas, desde 2001, ano em que os indígenas ocuparam a área.

Registramos também, que não tivemos autorização da Fundação Nacional do Índio de Imperatriz, Maranhão, para a realização da pesquisa na Aldeia Amazonas, sob a justificativa que “pôr a Aldeia estar localizada na cidade, e esta fundação não possuir a prerrogativa institucional para autorizar o ingresso que não seja em Terra Indígena”. Uma resposta que demorou mais de oito meses para obtermos retorno, por parte do órgão que representa os indígenas FUNAI onde solicitamos ao o órgão autorização para inicia a pesquisa de campo. O retorno veio através da representante, Eliane de Jesus Araújo da Silva⁸⁸ no Ofício N° 157 enviado em julho de 2022, como resposta a nossa solicitação, para a realização da pesquisa (Anexo G).

Como tivemos um longo período sem respostas, para a liberação e acompanhamento na pesquisa de campo, pelos órgãos responsáveis, ou seja, tanto da Fundação Nacional do Índio quanto pela Casa de Saúde Indígena (CASAI); ressaltamos que até a finalização do mestrado não tivemos respostas. Assim, todas as visitas aconteceram sem a presença dos técnicos dos órgãos que representam os indígenas. Diante do exposto, ressaltamos que todas as autorizações para o andamento da pesquisa estão relacionadas aos docentes e à escola que recebe os estudantes indígenas que moram na Aldeia Amazonas.

De modo a compreender o objeto da pesquisa a primeira visita na aldeia aconteceu de 28 de fevereiro de 2021, antes mesmo de iniciarmos as entrevistas com os docentes da EMPF, para adentrarmos na complexidade da nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, obter respostas inerentes a nosso objeto, foi feito o levantamento dos primeiros dados, coletados da (SEMED, 2018 - 2021).

O levantamento dos estudantes matriculados na rede municipal de Imperatriz e das informações da existência de uma aldeia urbana ocorreu ainda no período da graduação. Tais

⁸⁸ Coordenadora regional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) substituta da regional do Maranhão sede em Imperatriz.

informações foram fornecidas pelos professores e outros pesquisadores da temática indígenas. Por isso fui antes ao campo, para assim ter uma real dimensão da pesquisa mesmo não sendo o meu *locus* de análise, mas por se encontrar a 500 (quinhentos) metros da escola onde está o objeto pesquisado.

Portanto, as visitas iniciais aconteceram juntamente com a representante da Igreja Católica, irmã Virginia Sousa, porque já realiza ações e projeto voluntário na comunidade indígena, com entrega de sementes para o plantio e orientação de como manejar e preparar a terra, para receber a semente, para assim terem o seu próprio alimento, o que beneficia toda a comunidade: Há anos são realizadas ações sociais com entrega de cestas básicas, nas comunidades indígenas.

Assim a nossa pesquisa em *locus* na Aldeia Amazonas aconteceu com o objetivo de sabermos como é a realidade dessas famílias indígenas e, principalmente, dos estudantes indígenas que estão morando em contexto urbano para, com isso, obtermos respostas para as perguntas que surgiram no decorrer da pesquisa. Consideramos também, nossa pretensão de desenvolver o Guia de orientações pedagógicas, para os docentes da EMPF, que há 20 anos recebe estudantes indígenas em suas salas de aula, juntamente com estudantes não indígenas.

Nessa direção, para termos as respostas necessárias, confesso que o primeiro contato com a Aldeia Amazonas foi chocante, quando tomo como parâmetro outras experiências e vivências, obtidas em aldeias, em territórios tradicionais, nos Estados do Maranhão, Tocantins e Pará. Confesso que não tinha noção como eram as condições dos indígenas que estavam vivendo, no contexto urbano em Imperatriz. Gradualmente, porém, fui ficando, mais à vontade e deixando a curiosidade sobressair ao que eu estava observando. Assim, ao longo das conversas, pouco a pouco, foi possível extrair a real percepção sobre a realidade dessa comunidade que vive na segunda maior cidade do Estado.

Em relação a sua localização, a aldeia está localizada no bairro Parque Amazonas, na periferia da cidade. Suas imediações estão cercadas por bares, lanchonetes, restaurantes e o seu principal ponto de referência é a empresa do Sistema de Comunicação (TV) e Rádio (FM) Nativa em uma área, que segundo a Fundação Nacional do Índio de Imperatriz, se estende por 48.048m², como é visualizado no croqui do mapa (Anexo H), que corresponde à área total da Aldeia Amazonas que foi fornecida à Comissão da Câmara Municipal, no dia da Audiência Pública com os povos indígenas da aldeia, em 19 de abril de 2022. Essa área atualmente se encontra quase todo murada e apresenta em suas dimensões, algumas aberturas, em forma de ‘buracos’, com isso facilitando a entrada de pessoas estranhas à aldeia.

Nesta direção, o quantitativo de famílias indígenas que estão vivendo na Aldeia Amazonas, conforme levantamento, por nós realizado, em abril de 2021, mostra que há 23 (vinte e três) famílias morando na aldeia. Seus habitantes são todos da etnia dos povos Guajajara, além dos não indígenas que se casaram com os indígenas/os, o que perfaz um total de 97 (noventa e sete) pessoas morando na aldeia. Consideramos o número de onze 11 (onze) famílias que ali habitam, e comparando à pesquisa realizada pela jornalista Ana Luísa Pereira Marques, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2019. A pesquisadora descreveu que naquele período havia 12 (doze) famílias, que correspondia a 46 (quarenta e seis) pessoas que estava vivendo na Aldeia Amazonas, famílias essas que já estão inseridos na realidade do bairro, no convívio com os outros moradores; consideram-se, desse modo, inseridos no dia a dia do bairro.

Nesse mesmo levantamento constatamos que todos se identificam como sendo Guajaras que se deslocaram, principalmente dos municípios de Amarante, Grajaú e Barra do Corda, de aldeias todas do Estado do Maranhão. Em relação aos não indígenas, são todos de Imperatriz dos bairros próximos à Aldeia Amazonas, que se encontra dividida em duas áreas: a primeira, área I, liderada pelo cacique E.L. O⁸⁹. Guajajara, com 13 (treze) famílias, correspondendo a 57 (cinquenta e sete) indígenas, morando sob sua liderança; a segunda área, chamada área II, comandada pelo cacique E. S. da área I da etnia Guajajara do município de Amarante do Maranhão que há 20 anos que se encontra morando na Aldeia Amazonas em sua liderança estão 10 (dez) famílias, o que corresponde a 40 (quarenta) residentes. Essa divisão não tem barreiras físicas, entre as duas áreas, mas está delimitada em função de brigas internas da comunidade indígena, entre os líderes e seus liderados, como podemos observa na Figura 02, em fotografia retirada pelo o satélite.

⁸⁹ Cacique da área I da etnia Guajajara do município de Amarante do Maranhão que há 20 anos que se encontra morando na Aldeia Amazonas.

Figura 02 - Localização da Aldeia Amazonas em Imperatriz, Maranhão com a sua divisão, por área.



Fonte: Foto Aérea do Satélite em 2021.

Como podemos perceber na Figura 2, tirada por satélite, a Aldeia Amazonas se apresenta bem arborizada e não há uma divisão física, por muros, entre as áreas I e II: Percebemos que a aldeia está próxima à residências e entre ruas pavimentadas, como descrevemos anteriormente, em sua localização.

Nessa direção, para compreendemos melhor como os indígenas chegaram à Aldeia Amazonas, traçamos, por meio dos documentos disponibilizados, pela FUNAI, em audiência pública, realizada no dia 19 de abril de 2022, na Câmara Municipal de Imperatriz, Maranhão e com os relatos dos indígenas da comunidade, além da ajuda de jornais e pesquisadores da cidade.

Em audiência pública realizada em 19 de fevereiro de 2022, na Câmara Municipal de Imperatriz, Maranhão, o cacique E. G Guajajara, indígena da área I da Aldeia Amazonas reafirmou em tribuna o que já tinha declarado em conversa informal, em abril de 2021; de acordo com indígena, eles chegaram à Aldeia Amazonas, no ano de 2001.

Que a sua presença na cidade aconteceu quando em 2001 sofreu uma acidente, juntamente com outros “índios”, em um caminhão, durante o percurso da aldeia para Imperatriz, Maranhão, aonde vieram alguns “índios” a óbito, e outros ficaram internados por muito tempo. Com isso, foi prolongando o tempo deles na cidade e

assim acabaram ficando definitivamente; não na FUNAI, mas na Aldeia Amazonas (fala registrada em abril de 2021)

Como podemos evidenciar no discurso do indígena da Aldeia Amazonas, sua permanência se deu por falta de apoio da FUNAI, o que fez com que eles decidissem ficar ali, instalados juntamente com sua família. Esta área que os indígenas ocupam pertence à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde foi realizada uma “troca” por meio do termo de comodato⁹⁰ assinado entre a (UFMA) e (FUNAI), para ser construído um campus universitário na cidade. O contrato firmado entre as partes, data de 18 de maio de 1995, (Anexo D); mostra em sua cláusula 1ª que a FUNAI é “dona de uma área de terra, localizada na zona urbana da cidade de Imperatriz, Maranhão, pelo contrato de comodato nº 024/87, de 1º de dezembro de 1987”. Conforme os documentos apresentados, realmente aconteceu a permuta, entre os órgãos.

Os documentos revelam que, se trata de uma área que foi “doada” para a FUNAI, por ato do Sr. João Alves Filho, Ministro do Interior⁹¹, na cláusula 2ª, assinada pelo representante do Governo; evidencia que ocorreu troca entre os órgãos entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) “sendo a detentora do domínio da chácara demonizada Amazonas, que os indígenas, desde 2001 chamam de Aldeia Amazonas que tem uma área de 23.242,92 m² (vinte e três mil, duzentos e quarenta e dois metros quadrados e noventa e dois centímetros quadrados)”. Uma grande área e bem localizada.

Na cláusula 3ª do termo de comodato de 1995 ficou exposto no contrato, em 1995, que:

[...] as partes contratantes demonstram interesse mútuo no sentimento de: a FUNAI ceder por COMODATO para a UFMA a posse de uma área de 5.000 m² (cinco mil metros quadrado), com as edificações, onde hoje funciona a Casa do Índio; e em contrapartida a posse da Chácara Amazonas, localizada na Avenida Pensilvânia S/N, nesta cidade, devidamente restada e isenta de ônus de qualquer espécie.

Trata-se de um contrato em que os povos indígenas da região, os verdadeiros donos da área, não foram ouvidos. Segundo a cláusula 13ª, trata-se de um documento de caráter “irrevogável”, para que os verdadeiros donos da área não pudessem anular este acordo, entre as instituições, que ocorreu sem a presença de nenhum indígena ou de seus representantes. A

⁹⁰ Também conhecido como empréstimo para uso, no direito civil e no direito escocês, é um empréstimo gratuito; um empréstimo, ou concessão gratuita de qualquer coisa móvel ou imóvel, por um certo período de tempo, com a condição de devolver ao indivíduo nas mesmas condições ao fim do prazo.

⁹¹ Foi um engenheiro civil e político brasileiro filiado ao Democrata (DEM) e foi prefeito de Aracaju, por duas vezes, ministro do Interior, no Governo Sarney e governador de Sergipe, por três vezes.

“Chácara Amazonas” ficou por muito tempo sem uso, correndo o risco de ser perdida, para posseiros.

Como foi pronunciada em tribuna e ratificada entre os indígenas, em nossas visitas à Aldeia Amazonas que por ausência de apoio e diálogo, os indígenas resolveram ocupar a propriedade, em 2001, principalmente, pelo fato dos indígenas sempre precisarem se deslocar, para Imperatriz. O cacique E. Guajajara, da área I, nos relata que está até hoje, há mais de 20 anos, morando na aldeia, justificando que: *“isso tudo aqui pertence não à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e sim ao índio; e ela, ao longo de todo o tempo que estamos aqui não deu nenhum apoio para nós; aqui estamos abandonados”*⁹² Uma realidade que ao longo da pesquisa percebemos que esse abandono não só aconteceu pela FUNAI, mas por diferentes órgãos, tanto municipais quanto estaduais.

Portanto, a luta e interesse dos indígenas, em relação a essa área, é travada há muito tempo (FRANKLIN, 1995) descreve, em uma publicação do jornal denominado ‘Hoje’ em 30/07/1995, um episódio ocorrido há 27 anos, no mesmo ano da assinatura do contrato na sede do núcleo regional da Fundação Nacional do Índio, de Imperatriz, Maranhão, (FUNAI,1995) essa que das pautas era a reivindicação da área que hoje corresponde à Aldeia Amazonas. Os indígenas queriam a anulação do contrato, imediatamente, exigindo também, o recebimento das verbas que foram prometidas pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), para a compra de gado, quando estavam sendo construídas estradas, nas proximidades das terras indígenas, bem como a promessa de melhores condições de saúde, assistência social e assistência educacional, em suas aldeias. Na ocasião, a ocupação ocorreu por mais de 60 indígenas das etnias Gavião e Guajajara.

Para que todas essas reivindicações fossem aprovadas e houvesse mais pressão, decidiram ocupar a área que pertencia à Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 1995) que estava sem uso e correndo o risco de ser perdida, para posseiros, por isso a estratégia de ocupação, para que não se perdesse a área, pois era uma necessidade da população, principalmente em relação à moradia na cidade, que a FUNAI não disponibiliza para os indígenas que se deslocavam para viver na cidade, pressão que não teve efeito no mesmo ano (Jornal de hoje de 30/07/1995 escrito por Adalberto Franklin) a matéria completa ser encontra no (Anexo G). Portanto, trata-se de uma reivindicação de longo tempo e somente depois de 6 (seis) anos, ocorreu a ocupação definitiva da Aldeia Amazonas, no ano de 2021.

⁹² Entrevista oral, fevereiro de 2021.

Desta forma os relatos dos indígenas das áreas I e II, que estão morando na Aldeia Amazonas, na esperança de que as suas exigências fossem atendidas, espera que já completou, 21 anos e não tiveram nem um posicionamento e respostas dos órgãos Municipal, Estadual e Federal como, por exemplo água de qualidade e energia elétrica. Enquanto isso não acontece, os indígenas estão vivendo de maneiras desumana, como observamos nas várias visitas que realizamos, onde se pôde verificar as reais condições dos indígenas que estão vivendo na Aldeia Amazonas e o que eles estão enfrentando diariamente, com relação às péssimas condições, como verificado nas figuras 03 e 04:

Figura 03 – Habitação dos indígenas que habitam da área I da Aldeia Amazonas.



Fonte- Arquivo pessoal do pesquisado ano 2021

A figura 03 corresponde à área I, da Aldeia Amazonas, onde estão vivendo 13 famílias, sob a liderança do cacique E. Guajajara. Como percebemos na figura, ao fundo, uma das casas, de moradia foi construída por restos de papelão e madeira, materiais que os indígenas encontraram nas proximidades dos bairros; a habitação não possui as mínimas condições de moradia e segurança.

De tal forma, que a figura 04 representa a área II, onde habitam 10 famílias, sob a liderança do E. Guajajara; todas as moradias são de madeiras e não possuem saneamento básico; não apresentam água potável e eletricidade.

Figura 04 – Habitação dos indígenas que moram a área II da Aldeia Amazonas.



Fonte: Arquivo pessoal em fevereiro de 2021

A aldeia urbana Amazonas se enquadra em parte, na definição dada pela antropóloga Katya Vietta (2012), que reconhece não haver unanimidade entre pesquisadores acerca do fenômeno, mas na sua classificação de Aldeia Urbana (AU). A autora descreve como sendo um conjunto habitacional específico “no qual as casas se espremem em minúsculos espaços e o ambiente coletivo não vai além de ruas e calçadas uma característica de organização com elementos das suas origens tradicionais.” Vietta (2012, p. 8). Como percebemos, a realidade da Aldeia Amazonas é que está encontra para além do que foi descrito pela antropóloga (VIETTA, 2012), por não trazer os elementos que são característicos de uma Aldeia Urbana.

A análise que realizamos, por meio das observações, nas visitas *in loco*, e através dos registros fotográficos realizados na Aldeia Amazonas foram muito importantes no decorrer da pesquisa, pois permitiram analisar as condições de vida e de habitação desse povo, bem como observar o desenho urbano da aldeia urbana, em relação à construção das suas moradias, conforme observamos nas figuras 02 e 03 que mostram a realidade das habitações da Aldeia Amazonas, as quais foram construídas, pelos próprios indígenas.

Uma realidade completamente diferente do que estava escrito, no termo de comodato, em 1995, que estabelecia na cláusula 3ª, como era e que benfeitorias havia na chácara Amazonas que “era cercada, possuía várias benfeitorias como uma ampla casa, um galpão, uma piscina por acabar e um pomar em produção”. Atualmente tudo está destruído, como demonstram as figuras das edificações, que não possuem utilidade, para os indígenas, que estão vivendo na aldeia urbana, os quais não têm nenhuma assistência pelo poder público. Segundo o cacique E. Guajajara da área I, “ainda não há uma escritura pública, garantido a propriedade

da área para os moradores da comunidade, que há anos está esperando a FUNAI” para regularizar suas situações.

Diante de todo o exposto, percebemos que os indígenas da Aldeia Amazonas estão abandonados pelo poder público e, ao mesmo tempo observamos que os mais prejudicados são os estudantes indígenas, que sofrem esses impactos, em sala de aula.

2.2.1 A escola homogeneizadora e o processo de escolarização

A educação escolar desempenha um papel bastante importante na formação e valorização do ser humano, perspectiva de que seja construído um mundo verdadeiramente plural, onde as diferentes culturas, etnia e identidade são respeitadas, como pontua (ANDRADE, 2009). Assim sendo, a escola, enquanto uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento das diferentes gerações, constitui-se como um dos principais mecanismos de controle social. Talvez por isso, esteja carregada de ambiguidades e com profundas limitações para operar em meio à singularidade e à heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais, assumindo a subjetividade como valor de conhecimento.

Neste sentido, Aquino (1998, p. 44) observa que

O trabalho escolar passa necessariamente, pela busca de uma ação não homogeneizadora da escola, abandonando o atual modelo, no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, incorporando uma concepção que considere a diversidade, tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares, quanto no das relações cotidianas entre os membros da escola.

Ao chegar à escola, o estudante já traz consigo um conhecimento adquirido em outros espaços sociais. No entanto, esta ignora a qualidade e a quantidade dos saberes que cada um, carrega. É como se cada educando, quando adentra à escola, fosse apenas uma tábua rasa, uma lousa em branco sobre a qual se começa a escrever a história, a cultura e os valores desse educando, isto porque para muitos, esses conhecimentos são trabalhados em uma perspectiva por meio da qual são operados mecanismos que possam manter os sujeitos, subordinados a uma lógica hegemônica (AQUINO,1998).

Nessa perspectiva, consideramos ser um desafio trabalhar a diversidade cultural na escola, tendo em vista uma cultura homogeneizadora pré-existente, fruto do pensamento colonial. Nesta esteira, a escola, local que deveria ser adequado à valorização da diversidade, pois é formada, como toda a sociedade, por indivíduos ímpares, profundamente diferentes entre

si, tenta nivelar a todos, pela mesma medida. No entanto, a escola precisa mudar, assimilar e lidar com as diferenças, inclusive valorizando a diversidade cultural e identitária dos seus estudantes, entre estes, os indígenas.

O processo de escolarização, propriamente dito, se desenvolve a partir do século XIX, e se consolida no século XX, como um processo a serviço da propagação do projeto cultural moderno e homogeneizador, embora calcado na herança colonial, como afirma (PEREIRA, 2010). Os múltiplos discursos em disputa pelos sentidos a serem atribuídos a esse projeto possibilitaram a hegemonização de uma concepção de mundo, profundamente implicada em um modelo de escola, responsável pela formação da identidade idealizada do sujeito racional emancipado.

Desta forma, a concepção de saber, como prática discursiva implica em relações de poder, sendo importante para analisar os processos discursivos operados pela modernidade, que procuraram estabelecer uma suposta neutralidade metalinguística, em torno do conhecimento científico e que implicou em determinado modelo de organização da escola, orientado para a constituição de uma nova visão de mundo, pautada pela racionalidade científica (PETERS, 2000).

Assim, podemos compreender o percurso histórico feito pelos povos indígenas, ao longo dos séculos, onde foram implantados métodos e metodologias para sua escolarização, por educadores não indígenas. Buscamos assim compreender as trilhas que foram percorridas pelos indígenas, para ter uma educação diferenciada que valorize suas referências, de modo a reconhecer o espaço escolar, como um lugar de diferentes manifestações e fortalecimento da identidade indígena.

Em relação ao processo de escolarização, esse movimento fundamentou-se pela perspectiva de inversão da lógica catequética, assimilacionista e tutelar, ao mesmo tempo que homogeneizadora que caracterizou o processo de escolarização de indígenas, no país, em diferentes contextos: colonial, imperial e republicano determinando um modelo de escola para indígenas, sendo com isso, atribuído um panorama de formação para cada um, passando da colonização com os jesuítas, por meio da fé e pelas escolas instituídas pelo SPI, pela FUNAI e pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs), (LUCIANO, 2006; PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Propondo modelos alternativos de escolarização até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Esta reelaboração processual, ao longo do tempo, foram apresentando novas estratégias para a aprendizagem, com diferentes métodos de ensino, troca de experiências e

vivências, entre a aldeia e a rotina escolar. Para (FREIRE, 2006) fez-se necessário compreender que esse processo foi marcado por várias instituições, que ao longo da história foram sendo apresentadas, para os povos indígenas, como a monolíngue, hierárquica, eurocêntrica e norte-Americana.

A educação disponibilizada aos indígenas, em escolas localizadas em áreas urbanizadas, possibilita o conhecimento e a apropriação dos códigos não indígenas, pois há a expectativa que os indígenas podem se tornar profissionais, para atuarem nas suas comunidades. Acerca deste ponto, (SILVA, 2001) destaca que a escolarização indígena, em relação à elaboração da legislação e das políticas públicas, projeta a valorização dos professores indígenas, em sala de aula, nas suas aldeias, deixando bem claro que a educação bilíngue é adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, sendo melhor atendida através de professores indígenas. Torna-se importante reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios indígenas, enquanto professores das suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização.

2.2.2 A luta dos povos indígenas pela Educação Intercultural

As populações indígenas, em sua grande maioria, têm sido vistas, ao longo do tempo, pelos estudiosos, como um campo fértil de investimentos acadêmicos, principalmente com as pesquisas territoriais, uma vez que tais pesquisas vêm traçando caminhos próprios que, muitas vezes, não são compreendidos, pela sociedade não indígena. Uma delas está ligada à Educação intercultural e às relações de contato, estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade.

O termo interculturalidade está presente nas discussões e se expressa na ênfase ao conflito, no rompimento da naturalização de preconceitos e discriminações e na dinamicidade que surge em consequência desse diálogo, levando à elaboração de estratégias adequadas ao enfrentamento das diferenças, como componente positivo à sobrevivência, como concorda (CANDAUI, 2005). Neste contexto, a educação intercultural, em sua fundamentação, é importante para a aquisição e elaboração de novos conhecimentos, mas, ao mesmo tempo se mostra necessária à preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.

A educação intercultural, de acordo com Ouellet (1991) (*apud* ALMEIDA, 2013) é aquela que designa a formação escolar sistêmica, voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos e à compreensão das múltiplas culturas que caracterizam as diversas sociedades, para valorizar a diversidade cultural, étnica e identitária, sendo capaz de

produzir recursos eficazes, na coibição do racismo, da xenofobia, superando assim, as desigualdades, a fim de que sejam capazes de admitir todos os indivíduos, com suas diferenças, como pertencentes à mesma sociedade humana.

Na compreensão de Silva (2003, p. 41-42),

Interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilingue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos.

Essa percepção é construída na escola, através da educação intercultural, legitima-se como um lugar que reconhece e respeita as diferenças de crenças e costumes, valores e opiniões. É um espaço onde se permite que uma ou mais culturas que interagem entre si, em situação de igualdade. De acordo com Marcilino (2014, p. 03), “a interculturalidade acontece quando garantimos que a escola seja um espaço de reflexão entre os povos”. Essa educação intercultural está pautada no contexto social onde está inserida, sempre dialogando com os sujeitos, no âmbito individual e coletivo, partindo do debate de conteúdos presentes nos textos publicados, trazendo a compreensão da realidade atual.

Sabemos que no mundo contemporâneo, o trabalho voltado à diversidade é um desafio, tanto para a escola indígena quanto para a não indígena, uma vez que o espaço escolar é composto de sujeitos de distintas culturas.

Assim Candau (2014, p. 1) observa que

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos -individuais e coletivos -, saberes e práticas, na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

As propostas educacionais vêm sendo vistas como instrumento de inclusão das minorias, e isso se deve, pelo menos em parte, às reivindicações dos direitos dessas minorias. Além de Collet (2003, p. 183) pontua que “autores estão chamando a atenção para o fato de que, antes de haver diferença, o que existe é desigualdade, e que esta não está sendo contemplada nos projetos de educação diferenciada”. Nesta perspectiva, é de se pensar e organizar um espaço escolar de caráter intercultural e inclusivo.

Nessa direção, na busca por uma educação intercultural Maturana (2002, p. 13) nos dá uma pista, possível de ser seguida, como um dos papéis fundamentais da escola, quando propõe que:

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunicação a que pertencem (MATURANA, 2002, p. 13).

Para o autor, o conhecimento é uma construção do convívio com o outro e, ao indivíduo conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que o seu modo de viver se faz, progressivamente, mais congruente com o outro, no espaço da convivência, através da interculturalidade.

Nesta expectativa, a relação da Educação Escolar Indígena e da interculturalidade, são definidas, de acordo com o referencial Curricular Nacional (1998, p. 54), para as escolas indígenas.

Nesta dimensão, a interculturalidade pode ser assim definida;

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica (BRASIL, 1998, p. 54).

Nessa perspectiva, considera-se que cada grupo e cada coletivo devem estabelecer os seus propósitos, conforme suas vivências culturais e cosmovisão, como aponta (FREIRE, 2004). Assim sendo, a escola indígena pode ser entendida como um espaço de diálogos simétricos, de encontro e aprendizagem mútua, entre a escola e seus diferentes sujeitos, em todos os ambientes.

Para Tassinari (2001, p. 68), o envolvimento escolar, entre os estudantes, caracteriza a escola indígena como espaço de fronteira: “A abordagem teórica da escola indígena, enquanto fronteira é extremamente útil, por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxos de pessoal, quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca”, pois se trata de uma educação intercultural, pautada no contexto social que considerando os diferentes costumes, hábitos, língua, com uma democracia que é assegurada pela Constituição de 1998, que deu uma dimensão democrática e crítica, onde se pode considerar que a instituição de ensino se torne um locus de construção e socialização do conhecimento produzido por indígenas e não indígenas.

Todos os processos culturais são históricos, estarão sempre em fase de mudanças, se organizando e reorganizando, de modo a gerar cada vez mais movimentos entre a teoria e as práticas, na educação intercultural. (WALSH, 2005) chama a atenção para o “posicionamento crítico de fronteira”, que postula a visibilidade de diferentes critérios e modos de pensar que diferem da lógica eurocêntrica que tem exercido domínio sobre os povos Oliveira e Candau (2010, p. 25).

Os autores afirmam que;

O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, como vimos em Fanon, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Neste sentido, a EEI teve direitos conquistados, tais como, as experiências sociais, variações das culturas e políticas, voltadas para os povos indígenas e para a interculturalidade, de modo que muito se avançou na reflexão e na prática educativa, em sala de aula, nas terras indígenas.

Para Fleury (2006, p.15), a interculturalidade assume e propõe uma perspectiva mais aberta e interativa, para o ambiente escolar por ser mais adequada à construção de sociedades mais pluralistas e inclusivas, a partir da implementação de políticas de igualdade e inclusivas. Para o autor, a interculturalidade atuaria como;

debate em que se enfrentam possibilidade (constitucionais diferentes significativas, a parte de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalente e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais (FLEURY, 2006, p.15).

Percebemos, tanto no posicionamento de (OLIVEIRA, 2010), quanto de (FLEURY, 2006), uma abordagem sobre a relação educacional, no que concerne à interculturalidade, com relação aos grupos socioculturais e do diálogo com as diferenças, porque é através da interculturalidade que teremos um caminho mais plural, capaz contribuir para a construção de políticas públicas que reconheçam todos os direitos, já conquistados na área educacional, pelos povos indígenas.

A importância dos saberes indígenas, no sistema de ensino brasileiro, deu-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que assegurou a utilização das línguas maternas indígenas, assim como dos processos próprios de aprendizagem, no Ensino Fundamental

Regular, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN n. 9.394/1996), que reforçou esse direito, reafirmando, por meio do Art. 78, que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas para oferta de Educação escolar bilíngue”, objetivando proporcionar aos índios a valorização das suas línguas.

O processo educacional, para estudantes indígenas, tem que acontecer de maneira semelhante à educação urbana. Para (GRUPIONI, 2002) no plano governamental, ainda são tímidas as iniciativas que garantem uma escola de qualidade, que atenda aos interesses e aos direitos dos povos indígenas em sua especificidade, diante dos não indígenas e em sua diversidade interna linguística, cultural e histórica. Portanto, faz-se necessário fomentar propostas, para uma educação mais plural, com respeito às diferenças dos indígenas e não indígenas.

Nesta perspectiva, voltamos à análise da nossa problemática de pesquisa que se constitui como os desafios de educar os estudantes indígenas, em escolas em contexto urbano, diferenciado e intercultural, porque envolve a compreensão dos docentes não indígenas, os quais não tiveram uma formação relacionada à EI; com isso, não têm como compreender a amplitude dos desafios que emergem nas salas de aula, entre os indígenas e os não indígenas que caracterizam um processo de interculturalidade, nos quais, continuamente, a voz dos estudantes indígenas é silenciada, pois, os docentes não sabem lidar com a realidade desses estudantes, em sua sala de aula.

2.2.2 Escolas urbanas que apresentaram estudantes indígenas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED 2018 – 2021)

Em conformidade com os levantamentos da (SEMED, 2018-2021), de Imperatriz, no período da pesquisa relacionada, em referência ao quantitativo de estudantes indígenas que estudam em escola urbana da cidade, nos foram apresentadas as propostas e estruturas organizacionais da gerência de Educação Escolar Indígena, amparada pelas diretrizes pedagógicas e pela legislação Federal, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/MA 2018 - 2021). Em relação à elaboração dos projetos Político-Pedagógicos e a confecção de material didático, estes ocorrem através de uma metodologia que compreende a construção, com os estudantes indígenas, em sala de aula, a fim de evitar distorções ocasionadas, pelo fato dos indígenas não estarem em suas comunidades.

Sabemos que tudo isso não condiz com a realidade da escola pesquisada e compreendemos que todas as conquistas, por uma educação diferenciada, são frutos das lutas e reivindicações dos povos indígenas, juntamente com os movimentos sociais da cidade e do Estado. Conseguimos assim compreender, ao longo das entrevistas, que a escola urbana pesquisada, não está preparada para promover a educação dos estudantes oriundos da Aldeia Amazonas, juntamente com os estudantes não indígenas.

De acordo com o Censo Escolar Matrículas e Infraestrutura (CEMI, 2018), e a (SEMED, 2018), a rede municipal de ensino de Imperatriz, Maranhão foi composta por 120 (cento e vinte um) unidades educacionais, distribuídas em todos os bairros da cidade, onde são ofertadas educação especial, pré-escola e Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º (anos iniciais) e 6º ao 9º ano (anos finais) do Ensino Fundamental, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondendo a um total de 10.034 (dez mil e trinta e quatro) estudantes matriculados, em escolas da zona urbana e rural.

Nestas mesmas modalidades educacionais, de acordo com a (SEMED, 2019), e o Censo Escolar Matrículas e Infraestrutura (CEMI, 2019), o município, naquele ano ficou composto por 157 escolas, distribuídas nos bairros da zona urbana e rural, sendo que nesses anos foram apresentados os quantitativos de escolas, por modalidade; desta forma, na Pré-Escola que são as Creches e da Educação Infantil do 1º ao 5º ano, corresponderam a 51 (cinquenta e uma) escolas que receberam estudantes nestas modalidades, 106 (cento e seis) escolas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que corresponderam, em número absoluto, a 10.980 (dez mil, novecentos e oitenta) estudantes registrados, nas escolas da rede do município de Imperatriz.

Neste contexto, apresentado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2019), e Censo Escolar Matrículas e Infraestrutura (CEMI, 2019), ocorreu o fechamento das escolas municipalizadas, ou seja, as escolas alugadas e geridas, pelos donos dos próprios imóveis, causando uma reorganização que implicou no deslocamento de estudantes, para outras unidades educacionais, ou seja, para as escolas que foram reformadas e ampliadas com a verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, 2020), ficando com um total de 135 (cento e trinta e cinco) escolas, para os segmentos da educação especial, pré-escola a Educação Infantil de 46 (quarenta e seis) unidades e para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), um total de 89 (oitenta e nove) escolas que integram a rede municipal de educação de Imperatriz, Maranhão, em conformidade com a Secretaria Municipal

de Educação (SEMED, 2021) e a Censo Escolar Matrículas e Infraestrutura (CEMI, 2021), números esses, que até o fim da pesquisa não apresentaram alteração.

A partir dos anos da realização da pesquisa de (2018 -2021) como mostra o quadro abaixo, vem apresentando o quantitativo de estudantes matriculado, na rede municipal de Imperatriz, Maranhão, em todas as suas modalidades: pré-escola que são a Creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com dados fornecidos pela (SEMED, 2018 -2021) e pelo (INEP, 2018 -2021). Ao mesmo tempo, apresentamos os dados dos estudantes indígenas que estão matriculados na rede municipal de educação de Imperatriz, Maranhão, informações retificadas, pelos documentos da (SEMED ,2018 -2021).

Quadro 04 – Números de matriculados da Educação básica da Rede Pública Municipal de Imperatriz Maranhão dos anos de (2018 -2021).

Ano da realização da pesquisa	2018	2019	2020	2021
Estudantes matriculados nas escolas do Município	10.034	10.780	5.485	9.857
Estudantes Indígenas/ Masculino	47	50	61	58
Estudantes Indígenas/ Feminina	48	53	65	46

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP 2018 -2021) e a Secretaria Municipal de Imperatriz Maranhão (SEMED, 2018 - 2021).

O quadro faz referência ao quantitativo de estudantes que estão matriculados, na rede municipal de educação de Imperatriz, Maranhão, de acordo com os dados fornecidos pelo (INEP, 2018 -2021), através da (SEMED ,2018 - 2021), como pode se observar, de acordo com os números apresentados, as escolas sempre estão oscilando ou para acima ou abaixo dos 10.00 (dez mil) estudantes matriculados, distribuídos em: Pré-Escola que são a Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante do exposto, os dados apresentados pela (SEMED, 2020) e pelo (INEP, 2020) corresponderam ao período mais elevado da pandemia do (COVID-19), sendo esse o ano que apresentou a maior evasão escolar, em toda a história Rede Pública Municipal, ocasionado os fechamentos das escolas e levando as famílias a não matricularem seus filhos neste ano, como podemos conferir nos dados apresentados acima; uma redução de quase 50% (cinquenta por cento) de estudantes matriculados.

Outro ponto relevante a ser destacado, diz respeito à quantidade de estudantes indígenas que estão matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino de Imperatriz, Maranhão. Com relação à Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018 -2021),

no período que corresponde à realização da pesquisa, apresentou 324 (trezentos e vinte quatro) estudantes indígenas, matriculados em escolas da zona urbana, distribuídos em 32 (trinta e dois) escolas, ou seja, escolas essas que apresentaram o mínimo de 01 (um) estudante e o máximo de 23 (vinte três) estudantes indígenas matriculados.

Dando continuidade, ao período da realização da pesquisa que corresponde aos anos de (2018-2021) as escolas que apresentaram a presença de estudantes indígenas, em suas salas de aulas, de acordo com dados fornecidos pela (SEMED, 2018 - 2021), são os seguintes: Adalberto Franklin Pereira de Castro; Antônio Leite Andrade; Caminho do Saber; Darcy Ribeiro; Dom Pedro I; Domingos Moraes; Educação Infantil Jair Resigno; Eliza Nunes; Enock Alves Bezerra; Hebe Cortez; Ipiranga; Jucimar Rodrigues; Loyola; Machado de Assis; Maria das Neves Marques de Sousa; Maria Francisca Pereira da Silva; Mariana Luz; Moranguinho; Pedro Abreu; Presidente Costa e Silva; Professor José Queiroz, distribuídos em Pré-Escola que são a Creche, Educação Infantil do 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De forma mais ampla, essas são as escolas que os docentes recebem estudantes indígenas, em sala de aula.

No quadro 05 observamos, de forma mais detalhada, as escolas e a quantidade de estudantes indígenas que estão matriculados, em escola em contexto urbano, de acordo com os levantamentos realizados na (SEMED, 2018-2021) de Imperatriz, Maranhão e do (INEP, 2018 -2021).

Quadro 05 – Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas da Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2018.

Escolas Municipais em Contextos Urbanos	Quantidade de estudantes Indígenas
Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)	17 estudantes indígenas
Escola Municipal Maria das Neves Marques de Sousa	4 estudantes indígenas
Escola Municipal Tocantins	4 estudantes indígenas
Escola Municipal Ipiranga	4 estudantes indígenas
Escola Municipal Domingos Moraes	3 estudantes indígenas
Escola Municipal Mariana Luz	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Loyola	2 estudantes indígenas

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) e a Secretaria Municipal de Imperatriz, Maranhão (SEMED, 2018), e o Censo Escolar Educacenso.

De acordo com os dados da SEMED (2018), as escolas que apresentaram entre seus estudantes matriculados, em escolas urbanas em Imperatriz, Maranhão foram: Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) 17 (dezessete) estudantes indígenas, a Escola Municipal Maria das Neves Marques de Sousa com 4 (quatro) estudantes indígenas, a Escola Municipal

Tocantins com também 4 (quatro) estudantes indígenas, a Escola Municipal Ipiranga, igualmente com 4 (quatro) estudantes; a Escola Municipal Domingos Moraes e a Escola Municipal Mariana Luz apresentaram dois estudantes indígenas, matriculados em escola da rede municipal, juntamente com os estudantes não indígenas.

Aparentando um subtotal de 37 (trinta e oito) estudantes indígenas matriculados nas escolas da rede pública municipal de Imperatriz, Maranhão, em conformidade com as informações fornecidas pela (SEMED, 2018) e pelo (INEP, 2018), como apresentado no quadro acima.

Neste sentido, podemos compreender através dos dados que os estudantes indígenas estão distribuídos em vários bairros da cidade de Imperatriz, onde são apresentados vários desafios, tanto para os indígenas e principalmente para os docentes que estão recebendo escolares indígenas, em sala de aula, por não terem uma compreensão do processo de interculturalidade, presente em sua sala. Tais dados são provenientes dos anos de 2018, fornecidos pela (SEMED, 2018) e pelo (INEP, 2018).

O quadro 06 apresenta as informações referente ao ano de (2019) que corresponde a 7 (sete) unidades escolares da rede pública que tem entre os seus estudantes indígenas, em sala de aula, que de acordo com a (SEMED, 2019) e o (INEP, 2019), as escolas representam um total de 50 (cinquenta) estudantes indígenas, matriculados, em sete escolas que estão distribuídas em vários bairros da cidade como se verifica no quadro citado.

Quadro 06 – Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas na Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2019.

Escolas Municipais em Contextos Urbanos	Quantidade de estudantes Indígenas
Escola Municipal Mariana Luz	3 estudantes indígenas
Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)	23 estudantes indígenas
Escola Municipal Presidente Costa e Silva	4 estudantes indígenas
Escola Municipal Santa Tereza D'Ávila	5 estudantes indígenas
Escola Municipal Vital Brasil	6 estudantes indígenas
Escola Municipal Antônio Leite Andrade	4 estudantes indígenas
Escola Municipal Eliza Nunes	5 estudantes indígenas

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) e a Secretaria Municipal de Imperatriz, Maranhão (SEMED, 2012), e o Censo Escolar Educacenso.

Nesse contexto, relacionado à leitura dos números, podemos destacar que o processo de escolarização dos estudantes indígenas está acontecendo em várias escolas da cidade, dado alarmante, que de acordo com os estudos realizados nas escolas municipais de imperatriz, as mesmas não apresentaram projetos para o envolvimento dos estudantes indígenas, no ambiente

escolar e não apresentam ações pontuais, para promover o processo de inclusão do escolar indígena.

Outra situação evidenciada por meio dos dados coletados diz respeito à migração dos povos indígenas, o que ocorre constantemente, e que podemos observar através dos inúmeros indígenas que estão estudando em escolas, de diferentes bairros da cidade. Como notamos ao longo da pesquisa, ficou mais evidente nos anos de 2020-2021, ou seja, nos dois últimos anos pesquisados que apresentaram uma maior variação de indígenas matriculados, na rede municipal de educação, como vamos observar no Quadro 07.

Quadro 07 – Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas na Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2020.

Escolas Municipais em Contextos Urbanos	Quantidade de Estudantes Indígenas
Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)	22 estudantes indígenas
Escola Municipal Shirley Farias Torres Ferreira	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Wady Fiquene	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Tocantins	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Santo Inácio de Loyola	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Santa Maria	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Renato Cortez Moreira	3 estudantes indígenas
Escola Municipal Raimundo Aguiar	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Presidente Costa e Silva	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Domingos Moraes	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Mariana Luz	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Maria das Neves Marques de Sousa	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Jucimar Rodrigues	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Hebe Cortez	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Enock Alves Bezerra	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Dom Pedro I	1 estudantes indígenas
Escola Municipal de Ensino Fundamental Ipiranga	6 estudantes indígenas
Escola Municipal Educação Infantil Jair Resigno	11 estudantes indígenas
Escola Municipal Darcy Ribeiro	4 estudantes indígenas
Escola Municipal Caminho do Saber	1 estudantes indígenas

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) e a Secretaria Municipal de Imperatriz, Maranhão (SEMED, 2020), e o Censo Escolar Educacenso.

No levantamento realizado pela (SEMED, 2020) e (INEP, 2020), podemos antever uma maior dimensão do processo de migração e permanência dos povos indígenas na cidade, sendo estes representados pelos os múltiplos estudantes indígenas que estão espalhados em várias escolas da rede pública, dados da (SEMED, 2020), correspondentes a 65 (sessenta e cinco) estudantes indígenas.

Com base na reflexão e entendimento acerca dos dados apresentados, inferimos que os desafios enfrentados pelos estudantes e docentes é muito grande. Ao analisar o quadro 07 observamos que há escolas que apresentam apenas 01 estudante indígena matriculado. Neste contexto, questionamos se a escola e os docentes em sua sala de aula sabem de sua existência, naquele processo de escolarização, e em caso afirmativo, tem ciência que estes vêm de outra cultura e possuem saberes diferenciados.

Chamamos a atenção para os desafios enfrentados por todos os docentes que atuam nesse contexto, pontuando que há poucas ou nenhuma ação do poder público municipal, para abranger os estudantes indígenas e seus docentes.

Quadro 08 – Nome das escolas e quantidades de estudantes indígenas na Rede Pública Municipal de Educação no ano de 2021

Escolas municipais em contextos urbanos	Quantidade de estudantes indígena
Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)	21 estudantes indígenas
Escola Municipal de Ensino Fundamental Ipiranga	4 estudantes indígenas
Escola Municipal Dom Pedro I	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Hebe Cortez	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Machado de Assis	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Maria das Neves Marques de Sousa	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Mariana Luz	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Moranguinho	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Darcy Ribeiro	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Pedro Abreu	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Presidente Costa E Silva	3 estudantes indígenas
Escola Municipal Professor José Queiroz	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Santo Inácio De Loyola	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Santa Tereza Dávila	3 estudantes indígenas
Escola Municipal Tocantins	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Shirley Farias Torres Ferreira	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Adalberto Franklin Pereira de Castro	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Antônio Leite Andrade	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Domingos Moraes	3 estudantes indígenas
Escola Municipal Eliza Nunes	2 estudantes indígenas
Escola Municipal Maria Francisca Pereira da Silva	1 estudantes indígenas
Escola Municipal Morada do Sol	3 estudantes indígenas

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021) e a Secretaria Municipal de Imperatriz, Maranhão (SEMED 2021), e o Censo Escolar Educacenso

O quadro de número 08, que contempla os dados fornecidos pela SEMED e pelo INEP exibem informações que correspondem ao ano de (2021), no tocante às escolas da rede pública municipal de Imperatriz, que receberam estudantes indígenas, em sala de aula.

No ano de 2021, os números apresentados acerca dos estudantes indígenas que estão matriculados em escolas do contexto urbano foram os mais elevados, conforme análise dos dados dispostos nos quadros acima, observamos, nesta ocasião, um total de 52 (cinquenta e dois) estudantes, dados que evidenciam a existência de muitos estudantes, distribuídos por vários bairros da cidade, além de nos dar uma maior dimensão dos povos indígenas que estão vivendo na cidade.

Os números apresentados pela (SEMED, 2018 -2021), estão relacionados somente aos estudantes indígenas, matriculados na rede pública municipal, em disparidade com os números apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), os quais somaram um absoluto de 467 (quatro cento e sessenta e sete) indígenas que se autodeclararam em Imperatriz. Neste contexto compreendemos que há 12 (doze) anos que não há uma atualização desses dados pelos órgãos que os representa.

Neste sentido, compreendemos que os números de indígenas que estão vivendo em contexto urbano, apresentados pelo (IBGE, 2010), é muito além, já que, as informações apresentadas pela (SEMED, 2018-2021), apresentaram um subtotal de 115 (cento e quinze) estudantes indígenas matriculados. Diante do exposto, compreendemos que esses estudantes indígenas migraram para a cidade, juntamente com sua família por causa das péssimas condições que são aparentadas nas aldeias, como já discorremos neste texto, inferindo-se assim, que esses escolares ou já nasceram em contexto urbano, a exemplo da Aldeia Amazonas, significado que a presença de indígenas em Imperatriz se apresenta em um fluxo, para além dos números apresentados.

Os dados apresentados pela (SEMED, 2018 - 2021) e pelo (INEP, 2018 - 2021), dentre as escolas do sistema público municipal de ensino de Imperatriz que apresentam no seu quadro estudantes indígenas matriculados em escolas em contexto urbano, no período da pesquisa, entre os anos de (2018 - 2021) como foi apresentado em todos os quadros acima, denotam que a escola que apresentou em seu ambiente escolar, os maiores números de estudadas indígenas matriculados na rede pública municipal, foi a EMPF por estar na proximidade (500 metros) da única aldeia urbana que tem se tem registro na cidade de Imperatriz.

Essa aproximação da EMPF com a Aldeia Amazonas as quais de acordo com os relatos dos docentes apresenta uma variação linguística, em relação aos que nasceram na cidade e os que são oriundos da aldeia tradicionais, sendo que os nascidos, em contexto urbano só conhecem a língua portuguesa por já fazem parte da cidade, enquanto os estudantes que migraram da aldeia, para a cidade, já trazem como referência a sua língua materna e o

conhecimento da língua portuguesa, entre outras características dos seus saberes; são estes os que apresentam e têm mais desafios a serem enfrentados, em sala de aula, desafios esses que vamos discutir, ao longo da dissertação (Entrevista, outubro de 2021 e em abril de 2022).

Como podemos observar, na imagem abaixo o quanto a EMPF está próxima à Aldeia Amazonas a que a divide uma da outra, são 500 (quinhentos) metros uma realidade tanto desafiadora para os docentes quanto para os estudantes indígenas.

Figura 05 – Distância entre a Escola Municipal Paulo Freire e a Aldeia Amazonas.



Fonte: Google Maps (2021).

Nesse contexto, que ambas se encontram, de acordo com (SANTOS, 2017), as escolas que recebem esses estudantes indígenas têm o intuito de potencializar uma educação equitativa considerando a sua diversidade linguística e suas perspectivas culturais, visando assim construir um processo de ensino e aprendizagem que possa integrar conhecimentos tradicionais e científicos, tanto para os estudantes indígenas e para os estudantes não indígenas nas conformidades que as instituições vêm trabalhando.

Uma realidade que não acontece na EMPF de acordo com os relatos dos docentes entrevistados (Entrevista, outubro de 2021 e em abril de 2022), e acreditamos que não é apenas nas escolas de Imperatriz, Maranhão, como também em nenhuma outras do Maranhão e do

Brasil. Ou seja, a educação estabelecida para as escolas da em contexto urbano não foram pensadas para receber estudantes indígenas em sala de aula junto com os não indígenas.

Por essas e outras razões, escolhemos os docentes da EMPF para a realização da pesquisa por receberem maior número de estudantes indígenas em suas salas de aula. Desta forma, sabemos que os desafios não são presentes para os docentes EMPF estão presentes para os docentes das 115 (cento e quiser) escolas que apresentaram de 1 (um) a 52 (cinquenta e dois) de estudantes indígenas, mas diante do exposto e pelos dados que foram apresentados pela (SEMED, 2018 - 2021), quanto pelo (INEP, 2018 - 2021), e a sua aproximação com Aldeia Amazonas através desses elementos e outras características escolhemos os docentes da EMPF, para realização da pesquisa escolar (Figura 06).

Figura 06 – Antigas instalações da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF).



Fonte: Arquivo pessoal em abril de 2019.

No ano de 2021 a EMPF iniciou uma reforma e ampliação de toda as suas estruturas prediais, com construção de mais salas de aulas, além dos espaços administrativos e de convivência, como apresenta a Figura 05 que retrata as novas instalações.

Figura 07 – Novas instalações da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) em Imperatriz, Maranhão.



Fonte: <https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/escola-paulo-freire-passara-por-reforma-e-ampliacao.html> em abril de 2022.

A EMPF homenageia o filósofo Paulo Freire⁹³ considerado como o patrono da educação brasileira. É a maior instituição da rede pública municipal de acordo com a (SEMED, 2018-2021), a escola está localizada na Avenida Pedro Neiva de Santana no Bairro Parque Amazonas na periferia da cidade, que oferece educação especial, pré-escola a creche, ensino fundamental dos anos iniciais 1º ao 5º e fundamental, ensino fundamental dos anos finais 6º aos 9º que alcançar vários bairros da cidade, a maioria dos estudantes é composta dos que reside no bairro Parque Amazonas onde se encontra a escola os outros estudantes são oriundo de outros bairros como; Vila Esmeralda, Vila Cafeteira, Parque Alvorada I e II, entre outros bairros da cidade. Mostrando que a EMPF é uma referência educacional para toda Imperatriz mesmo apresentando limitações como qualquer outra instituição da cidade.

No período da pesquisa com os docentes da EMPF e em consonância com a (SEMED, 2018 - 2021) e o (INEP, 2018 - 2021), a escola apresentou os seguintes números de pessoas matriculadas na escola: no ano de 2018 apresentou 876 (oitocentos e seis) estudantes registrados e 17 (dezessete) estudantes eram indígenas; em 2019 foi matriculado um total de 969 (novecentos e sessenta e nove); dentre estes, 23 (vinte e três) eram estudantes indígenas.

O ano de 2020, em que a escola permaneceu fechada, por causa da pandemia de Covid-19 representou o período de maior evasão escolar da escola, em relação a qualquer outra; os

⁹³ Natural de Recife, o pernambucano é um dos grandes nomes da educação mundial e ficou conhecido internacionalmente pela sua teoria de que a educação é o caminho para a emancipação de sujeitos, para que transformem sua realidade por meio da reflexão crítica.

números apresentados foram de 326 (trezentos e vinte e seis) estudantes matriculados; os estudantes indígenas somaram 22 (vinte e dois). Diante do exposto, com o avanço da vacinação contra o Covid-19 mesmo assim as aulas foram na modalidade virtual, por meio da plataforma educacional, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2021) apresentou um total de 992 (nove cento e noventa e dois) estudantes matriculados, sendo 21 (vinte e um) eram estudantes indígenas matriculados.

Tivemos conhecimento da limitação tecnológica dos estudantes indígenas, neste período virtual; os docentes informaram que tiveram bastantes limitações, não conseguindo acessar as aulas porque não tinham acesso à internet de qualidade. Alguns tinham somente a 4 g, mas não conseguem permanecer na sala online (Entrevista, outubro de 2021 e em abril de 2022). Desta forma, eles estavam somente representados estatisticamente, nos documentos da (SEMED, 2021) e pelo (INEP, 2021), uma realidade que até o fim da pesquisa, em 2022, estão com a mesma limitação educacional.

A Escola Municipal Paulo Freire apresenta em seu quadro de pessoal que trabalha na escola: 44 (quarenta e quatro) docentes, nenhum indígena; 06 (seis) auxiliares administrativos; 02 (dois) intérprete de libras; 02 (dois) coordenadoras pedagógicas; 02 (dois) pedagogas para a sala de correção de fluxo; 01 (um) diretora; 02 (dois) secretárias e 05 (cinco) auxiliares de serviços gerais, ou seja, menos do que nos anos de 2019, devido à pandemia do Covid-19, por serem contratadas e pelo fato da escola estar em construção, ficando somente 01 (um) na sede provisória, próximo à escola, um local bastante pequeno.

Nesse sentido, entre a sede provisória da escola e as novas instalações EMPF essa ampliação observamos na figura 08 onde representa os novos prédios e os conjuntos de salas que estão sendo preparadas e modificadas, para as realizações das atividades escolares.



Fonte: <https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/escola-paulo-freire-passara-por-reforma-e-ampliacao.html> em abril de 2022.

Com relação à estrutura da EMPF que atende aos estudantes indígenas, juntamente com estudantes não indígenas, fisicamente, apresenta-se como um prédio de grande porte de alvenaria, contendo um total de 57 (cinquenta e sete) compartimentos, para sala de aula; 36 (trinta e seis) turmas funcionam nos períodos da manhã, tarde e noite, tendo uma sala para atender os estudantes com deficiência, ou seja, de recursos multifuncionais; uma para Atendimento Educacional Especializado AEE que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para assim, eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Há uma sala de leitura que reúne o acervo de livros e materiais de formação, onde os estudantes têm acesso, para a leitura coletiva; 01 (uma) biblioteca básica; 01 (uma) cozinha média onde é realizado o preparo da merenda escolar dos estudantes; 01 (uma) despensa, almoxarifado, 03 (três) banheiros, sendo 01 (um) destinado à educação infantil e outro para as crianças maiores, assim como, sendo 01 (um) banheiro adaptado para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Possui, ainda, uma secretária e uma sala de docentes ampla; 01 (um) laboratório de informática que oferece aos estudantes um ambiente favorável para realizações de trabalhos e pesquisas, onde todos os computadores possuem acesso à internet, com uma boa velocidade, e bons equipamentos para propiciar conforto e agilidade, entre outras salas que não tivemos respostas da (SEMED, 2022) qual seria a sua utilidade e o que iriam receber essas salas.

Além, de um pátio grande coberto onde são realizadas as atividades extraclasse e outras pequenas, há uma área descoberta que é apresentada como sendo uma área verde, possuindo várias árvores e outras plantas. Há também, um Complexo Esportivo, equipado com

pista de salto, quadra de areia e quadra coberta. Salientamos que toda essa estrutura apresentada da EMPF se encontra em reforma, há dois anos.

Assim, ao contextualizar todas as informações fornecidas pela Secretaria (SEMED, 2018 - 2021) e pelo (INEP, 2018 -2021), das escolas que recebem os estudantes indígenas em contexto urbano, em imperatriz, no próximo capítulo vamos discorrer sobre os desafios apresentado pelos os docentes da EMPF os que ensinam para os estudantes indígenas, em sala de aula.

CAPÍTULO 3 RELATOS DE DOCENTES ACERCA DOS DESAFIOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS

Neste capítulo verificaremos, a partir dos relatos de docentes, os desafios do processo de escolarização dos estudantes indígenas, matriculados em uma escola urbana da cidade de Imperatriz, Maranhão, entre os anos de 2018 e 2022, de acordo com dados da SEMED local. Destacamos que a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena é um tema em pauta nos debates acadêmicos, dada sua relevância, quando se trata de subsidiar a construção das informações pertinentes, no que se refere à Educação dos povos indígenas, em contexto urbano; considera ainda, as percepções que docentes não indígenas têm, quando recebem esses estudantes, em sala de aula.

Destacamos a dificuldade em adquirir as documentações oficiais por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2021-2022), quanto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2022), para estabelecermos o quantitativo de estudantes indígenas matriculados na rede municipal de educação e da Fundação que representa os povos indígenas, no Maranhão, com sede em Imperatriz, além dos dados atualizados dos indígenas que estão vivendo em contexto urbano na cidade e o número de estudantes indígenas vinculados às instituições educacionais em Imperatriz, Maranhão. É como se os povos indígenas só existissem nas aldeias ou nos conteúdos “pertinentes à história do Brasil” Troquez (2012 p. 140), quanto à SEMED e FUNAI, as provocações foram se superando, ao longo da pesquisa.

A partir dos desafios de nossa escolha, em realizar esta pesquisa junto aos docentes da EMPF fizemos o levantamento, junto à SEMED do município, no período compreendido entre 2018 – 2022, a fim de obtermos dados das escolas que apresentam em seu quadro estudantes indígenas, matriculados entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental. O dado apresentado mostrou que uma unidade escolar da rede municipal apresenta números elevados de estudantes indígenas vinculados a uma escola urbana, por razão de estar próxima à única aldeia urbana da cidade a Aldeia Amazonas.

A trajetória que percorremos, justifica a preocupação com a temática que foi desenvolvida neste trabalho, de modo a contribuir para a prática profissional, assim como servir de instrumento de reflexão acerca dos desafios diagnosticados. A relevância de nossa pesquisa se dá a partir da premissa de que esta pode contribuir para diminuir os desafios enfrentados, no processo de escolarização desses estudantes.

Em termos gerais essas foram as inquietações que nos motivaram a desenvolver a pesquisa na EMPF. Desde então, foram realizados quatro encontros com os docentes, nos anos de 2021 - 2022, sendo que nos dois primeiros encontros, em 2021 tivemos dificuldades porque estávamos no período mais elevado de contaminação pelo Covid-19, o que tornou o cenário mais desafiador, para as pessoas participantes da pesquisa.

O primeiro encontro aconteceu em outubro de 2021, com a diretora E.L.⁹⁴ e com a secretária R.T.⁹⁵ da escola, onde expus todas as propostas da pesquisa e as documentações necessárias, para a consecução da pesquisa. Naquele mesmo dia, a escola forneceu os nomes dos docentes impresso dos/os estudantes indígenas da escola e suas respectivas séries.

Os outros encontros foram com os docentes, onde apresentei meu projeto de pesquisa, cujo produto será a dissertação. Expliquei aos educadores e diretora, o porquê da escolha da escola para a realização da pesquisa, devido à proximidade com a Aldeia Amazonas e por receber o maior número de estudantes indígenas, da rede do município. Colocamos, desta forma, quais eram os objetivos a serem alcançados e a nossa metodologia e o quanto a pesquisa ajudara com os desafios que os docentes têm, ao receber em sala de aula, estudantes indígenas.

Neste contexto, Oliveira (2013 p.177), ressalta que “há uma necessidade que se impõe ao pesquisador, em explicar ao agente envolvente, não apenas os objetivos de sua pesquisa, mas os fundamentos do seu método, ficando evidente a importância do diálogo entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador.

Nos dois últimos encontros pudemos estabelecer uma maior conexão com docentes buscando uma maior interação com os entrevistados, pelo fato de que ficaram mais à vontade, para discorrerem sobre os desafios da escolarização, enfrentados nas salas de aula onde trabalham. Com esses diálogos e com as autorizações estabelecidas e todas as documentações necessárias iniciei a pesquisa com os docentes da EMPF, localizada no bairro Parque Amazonas. Destacamos que durante todos os encontros, tomamos nota, em um caderno de campo, fundamental para a reorganização das entrevistas com os docentes; esse instrumento auxiliou a descrever os desafios enfrentados pelos docentes, em sala de aula, ao longo dos encontros.

⁹⁴ Possui graduação em Pedagogia pela a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), trabalha na instituição há mais de 15 anos e há 10 anos atua como gestora da escola, onde cuida das burocracias administrativas da escola e conhece todas as realidades da sala de aula; há 20 anos é professora da rede pública municipal de Educação, em Imperatriz -Maranhão.

⁹⁵ Graduada em Administração Pública pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); há 12 anos trabalha na instituição; sua função na escola é secretária escolar, sendo responsável pela organização e preservação de toda a documentos da escola de forma escrita ou digitalizada, entre outras funções.

O trabalho de campo realizado com docentes consistiu em realizar entrevistas com quem trabalha com estudantes indígenas, no período da realização da pesquisa. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista, para os docentes (Apêndice C), a fim de serem realizadas individualmente. Destacamos que as entrevistas constituíram um corpus com aproximadamente quatro horas de gravação. As falas foram transcritas, e, compõem o texto ora apresentado.

Assim Macedo (2006, p. 104), em entrevista se constitui como um “rico e pertinente recurso metodológico, para a apresentação de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, especialmente quando toma como premissa que o real é sempre resultante de uma conceituação”. Neste sentido, as entrevistas constituíram-se como recursos, utilizados no diálogo com os docentes. As manifestações das pessoas entrevistadas foram fundamentais, para se compreender os desafios encontrados, no ambiente educacional.

Nas entrevistas foi orientado a respeito do estudo da pesquisa e quais seus objetivos. Dentre outros cuidados, foi pedida autorização para que o material do Guia de orientações pedagógicas, nosso produto, fosse publicado. Nas condições dadas, entrevistamos nove docentes, mais a diretora, sendo oito mulheres e um homem. Os docentes têm entre 27 e 56 anos; seu tempo de Magistério, com a presença de estudantes indígenas varia entre 2 e 20 anos; todas as pessoas tem Curso de Graduação (Licenciatura em Ciências Humanas, Pedagogia, Letras, História, Matemática, Geografia e Artes).

Os profissionais escolhidos para participarem do estudo atuam, junto a estudantes indígenas nas disciplinas de Ciências, Matemática, Artes, Língua Portuguesa, Geografia, História e uma docente que aplica todas as matérias em sala de aula. Foi possível observar que a maioria dos entrevistados já possui certo período, atuando na área educacional; 60% dos docentes cursaram Pós-graduação, mas nenhuma realizou estudos na área de Educação Intercultural ou outras temáticas, relacionadas aos povos indígenas.

Os participantes da pesquisa foram contactados pessoalmente e informadas a respeito do nosso interesse em entrevistá-las, para recolher informações a serem utilizadas na elaboração da Dissertação de Mestrado e na construção do Produto Didático. Foram também comunicadas sobre a necessidade das entrevistas serem gravadas em áudio, e de que as suas falas seriam transcritas em sua integralidade, a fim de subsidiarem nossa pesquisa, a fim de serem posteriormente analisadas, facilitando o processo da escrita do texto dissertativo. Nos comprometemos a encaminhar o produto final, para a escola para que seja distribuído para docentes que trabalham com estudantes indígenas, em sala de aula. Ratificamos que conforme entendimento anterior, os sujeitos serão resguardados de qualquer exposição.

Além de garantirmos a não identificação de docentes que colaboraram para o resultado da pesquisa, conforme se encontra no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) emitido pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) que se encontra no (Apêndice B) e no Termo de Anuência disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Imperatriz (PMITZ), via SEMED; a declaração foi fornecida pela direção da escola pesquisada (Anexo A). Para fins de preservar o anonimato, utilizamos a primeira e segunda letra do nome do entrevistado. Assim, de acordo com Costa (2002, p. 4), ciência e ética são indissociáveis; o conhecimento é uma das mais belas façanhas do espírito humano, por isso mesmo, “sua produção deve obedecer a preceitos éticos em que, entre outras coisas, a vida digna, a justiça e a paz devem ser preservadas”. Estas posturas nos permitiram analisar as entrevistas com um olhar direcionado aos saberes para entendermos a profundidade dos desafios diários de docentes ao receberem estudantes indígenas no espaço da cidade.

Nesse sentido, a pesquisa com docentes nos convida a flexibilizar ferramentas metodológicas tradicionais, as adotando, para uma melhor articulação de saberes, usando tudo que for pertinente a nossos estudos, e para nos informar sobre nosso objeto Paraíso (2012, p. 33), de modo a aprofundar nosso entendimento e apresentar aos docentes, métodos pedagógicos a fim de envolver estudantes indígenas que estão estudando no espaço da cidade com os não indígenas.

Ressaltamos os desafios de nosso trabalho, diante de um campo em construção e ressignificação, com uma temática que ainda há muitas lacunas para ser estudadas, por quem faz pesquisa no Brasil, onde os desafios, as incertezas e as surpresas sempre se fazem presentes (VIEIRA, 2015). Com isso, buscamos nesta pesquisa orientar, para que ocorra a diminuição dessas lacunas, para docentes que ministram aulas para estudantes indígenas, em contextos urbanos. Desse modo, auxiliar nas práticas pedagógicas, principalmente, no que diz respeito ao processo de aprendizagem possibilita a valorização da cultura, identidades e saberes que carregam ao saírem das aldeias tradicionais, ou aos que nasceram na aldeia da cidade. Devem abranger não só a legislação educacional, mas todos os processos em questão, até sua execução, nas instituições em contexto urbano, as quais recebem estudantes indígenas.

Conforme analisado por (TROQUEZ, 2012), não há proposições legais específicas para o atendimento diferenciado de crianças indígenas em escola fora das áreas indígenas. Há assim orientações para uma educação para a cidadania, para o respeito à diversidade, para a atenção as diferentes culturas, no ambiente escolar, as quais devem ser consideradas na parte diversificada do currículo, no contexto da pluralidade cultural.

Faz-se, pois, necessário o controle rigoroso das causas e efeitos do que nos propomos a investigar e analisar as inter-relações, entre suas partes constitutivas, organizando e cruzando informações de tal forma, que nos permite manipular melhor, o objeto. Entendemos que os resultados desse estudo possam ser considerados em outras situações semelhantes, nesta região, dada sua especificidade, e até mesmo por outros municípios do país.

Por fim, o que buscamos é compreender e descrever um caso específico do processo de escolarização dos estudantes indígenas na escola da cidade, deixando que o/a leitor/a decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade.

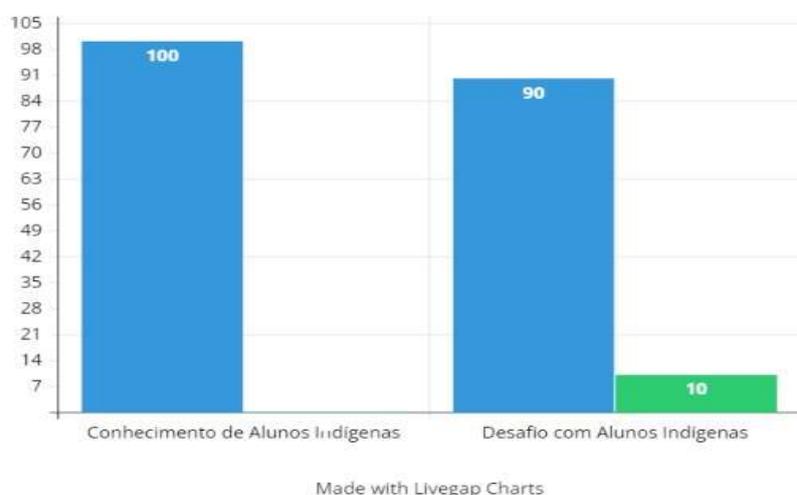
3.1 Relatos dos docentes em convívio com estudantes indígenas

Nesta parte abordaremos as entrevistas com os docentes da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), que aconteceu, como já pontuamos, por meio dos encontros, onde as entrevistas foram analisadas, de acordo com Bardin (1977. p. 38), “a análise do conteúdo deve ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos é a inferência do conteúdo das mensagens”. Com isso, a interação das falas dos docentes por meio das análises do conteúdo é a inferência de conhecimentos relacionados às condições das produções relacionadas à temática.

Dessa forma, os questionários e as conversas informais foram analisados e os conteúdos foram organizados, visando a caracterizar os desafios dos docentes, para com os estudantes indígenas matriculados na escola urbana, números esse que chegamos ao gráfico abaixo.

Quando questionados sobre ter algum desafio no ambiente escolar, junto a estudantes indígenas, 90% das pessoas entrevistadas responderam haver dificuldade no processo de escolarização na sala de aula, e enfatizaram que os desafios estão dentro e fora da sala como vamos descrever por meio das entrevistas concedidas em relação aos desafios e inquietações com estudantes indígenas.

Gráfico 1- Dados relativos às docentes que têm desafios com estudantes em sala de aula e sabem da sua presença no ambiente escolar.



Fonte: Entrevista com docentes da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) em (2021 -2022)

Neste contexto, 100% dos docentes entrevistados revelam saber da presença dos estudantes indígenas, ou no ambiente escolar, ou por ser professora indígenas ou através de sobrenomes, compostas pelo sobrenome Guajajara e pelas características físicas. Neste sentido todos da EMPF reconhecem os estudantes indígenas e suas famílias que estão vivendo na proximidade da escola como sendo um grupo indígena.

Em diálogo com a docente T. C.⁹⁶ (2021), fica evidente que esta não tem dificuldade em sua disciplina, no que concerne ao processo da escolarização de estudantes indígenas em sua sala de aula, como se observa no discurso abaixo:

O meu maior desafio, não é propriamente um desafio, mas sim entender porque ele não tem o compromisso de vir diariamente para a escola. Porque exclusivamente na minha matéria de Matemática entre todos os alunos indígenas e não indígena da sala o que sempre tiveram o melhor desempenho com as melhores notas era uma aluna indígena (Entrevista, outubro de 2021).

A partir do relato da docente T.C. (2021), percebemos que os desafios estão além da sala de aula, no que diz respeito à escolarização dos indígenas. De acordo com a entrevistada, não há distinção na aprendizagem com os não indígenas, de forma que a melhor aluna em sala de aula na disciplina que esta trabalha é uma indígena. Assim, compreendemos que necessita haver um alinhamento entre a escola, os conteúdos e as famílias de indígenas que estudam na escola e estão vivendo na Aldeia Amazonas.

O principal desafio para a docente T.C. (2021), está relacionada ao não comparecimento de estudantes indígenas, nas aulas que ministra, mas há, um período do ano que ficam mais longe da escola; é o mês em que as famílias levam os seus filhos e filhas, sem comunicar a escola e nem aos docentes, para as festas tradicionais, em suas aldeias de origens, e assim, conhecer as manifestações tradicionais que na Aldeia Amazonas não se apresentam.

Sempre quando eles vão visitar os seus familiares no período das festas tradicionais em suas terras indígenas eles não comunicam para a escola e nem para os professores passam dias até semana sem aparecer na escola, e quando aparecem falam que estava na festa da suas familiar na aldeia (Entrevista, outubro de 2021).

⁹⁶ Possui graduação em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Maranhão e Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão e atua como professora na Escola Municipal Paulo Freire há 6 anos nas disciplinas de Ciências no 6º e 7º anos e de Matemática no 8º ano; atua há oito anos como professora da rede pública municipal de Educação em Imperatriz - Maranhão.

A partir desse relato podemos relacionar com a mesma situação que obtivemos resposta em pesquisa realizada com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) de Porto Franco por meio do núcleo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI, 2021), e com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO, 2021), no processo de escuta, para a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Gianni Sartori do Povo Tentehar – Guajajara na Comunidade Indígena Juçaral em Amarante – Maranhão, em que indígenas propuseram que a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MA, 2021), mudassem o calendário das férias que acontece em julho, para o mês de setembro por ser o período em que acontecem as festas tradicionais na Aldeia, como por exemplo, a Festa da Menina Moça⁹⁷ que é no mês de setembro. Os estudantes não acompanhavam o que estava acontecendo no quintal da aldeia, em razão de estarem em aula. Por esse motivo os estudantes indígenas na cidade podem estar em desvantagem, principalmente porque arriscam perder o contato diariamente com o seu povo, deixando de fortalecer suas identidades, cultura e saberes de suas comunidades, caso não se façam presentes, nas festas tradicionais comunitárias.

Com relação a esse mesmo procedimento, observamos que este não pode ser aplicado para as escolas da rede do município de Imperatriz, pois, segundo a (SEMED, 2021), não se apresenta nos planos educacionais e nem em qualquer lei do município, a flexibilização do calendário, em que estudantes indígenas de escola regulares, da zona urbana possam ser liberados sem estarem de férias ou recesso escolar, para ir às festas tradicionais, em sua aldeia de origem, sem que com isso ocorra prejuízo à sua aprendizagem. Neste sentido, a escola, além da perda educacional tem também, prejuízos culturais e identitários, para estudantes indígenas que precisa seguir o calendário escolar, estabelecido pela Secretaria de Educação.

Para a docente T.C (2021), há outros desafios enfrentados, por todos os colegas de trabalho, direção e mesmo para os estudantes, o que aconteceu em 2020, período marcado pelo início da pandemia do novo Coronavírus Covid-19, e pela necessidade de estabelecer ações de proteção, devido à proliferação do vírus. Desse modo, houve a suspensão das atividades presenciais e reorganização do cronograma em que estudantes tiveram que ter aulas, em suas casas por meio de plataformas educacionais; destaca que no período, os estudantes indígenas foram os mais prejudicados, por não conseguirem acessar as aulas, em razão da falta de computadores e internet de qualidade.

⁹⁷ Trata-se de um ritual do Povo Tenetehara Guajajara, de língua Tupi, localizados na Pré-Amazônia Maranhense. Esta Festa da Menina Moça marca a passagem da mulher Tenetehara Guajajara, da adolescência para a vida adulta.

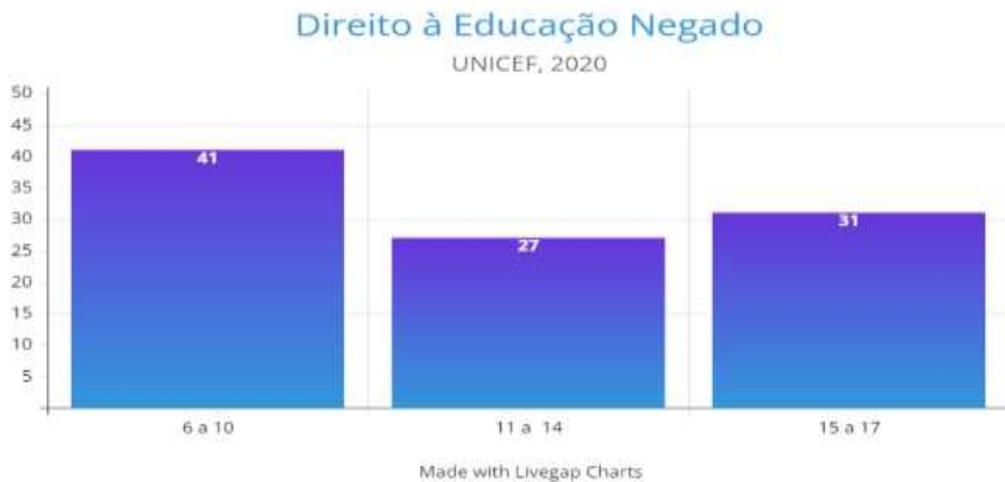
Na realidade as dificuldades foram para todos os alunos e para nós professores também tudo era novo. Mas, para os estudantes indígenas foram mais desafiadores porque em suas casas na aldeia, aqui próximo, não tinha uma internet com boa qualidade, os que tinham acesso à internet era a 4g, e com ela não conseguiam abrir a plataforma para assistir as aulas (Entrevista, outubro de 2021).

Segundo o levantamento, realizado em 2020, pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância⁹⁸ (UNICEF), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária⁹⁹ (CENPEC, 2020), relata que com o fechamento das escolas no Brasil devido à pandemia, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentaram a escola, de forma remota ou presencialmente. Estas se somam a outros 3,7 milhões de estudantes que estavam matriculados, mas não tiveram acesso às atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo, em casa. Assim, segundo a UNICEF, no ano de 2020, verificou-se um total de 5,1 milhões de estudantes que tiveram seu direito à educação negado, a partir da pandemia do Covid-19. Desse total, 41%, com idade entre 6 a 10 anos e 27,8% entre 11 a 14 anos; os outros 31,2% que segundo a pesquisa, correspondiam à faixa etária mais excluída, foram estudantes de 15 a 17 anos (BRASIL, 2021), compondo assim, dados alarmantes do ponto de vista quantitativo, como está representado no gráfico abaixo.

⁹⁸ Atua, em situações de emergência, visando à proteção dos direitos da criança. Em coordenação com parceiros das Nações Unidas e agências humanitárias, o UNICEF coloca à disposição de suas contrapartes sua capacidade de rápida ação, para aliviar o sofrimento das crianças e de seus responsáveis.

⁹⁹ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade, na educação pública brasileira. Construimos soluções para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Nossas iniciativas contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, a formação de profissionais de educação, a ampliação e diversificação do letramento e o fortalecimento da gestão educacional e escolar.

Gráfico 2 – Direito a Educação Negada no período da Pandemia do (Covid -19) em 2020



Fonte: Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF,2020)

Na cidade de Imperatriz, conforme informações da (SEMED, 2019), essa redução foi bem significativa; o órgão municipal destacou que no ano de 2019 havia um total de 10.780 (dez mil setecentos e oitenta) estudantes, em toda a rede municipal de Educação. No ano de 2020 foram registrados 5.485 (cinco mil e quatrocentos e oitenta e cinco) pessoas matriculadas, nas escolas do município, na zona urbana e rural, como apresentador observamos no gráfico abaixo.

Gráfico 3- Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Imperatriz Maranhão correspondente ao ano de 2019 – 2020.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2021 -2022).

A Escola Municipal Paulo Freire não diferiu dos dados nacionais e, segundo a (SEMED, 2019), o número de estudantes era de 969 (novecentos e setenta e nove) e em 2020 período em que os números da pandemia causada pelo Covid-19, estava mais elevado, na região, o quadro de estudantes das escolas se apresentou com 326 estudantes, ou seja, foi a maior evasão escolar de sua história, como se aparentar no gráfico número 4 abaixo.

Gráfico 4 - Número de estudantes matriculados na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) na Rede Municipal de Imperatriz Maranhão correspondente ao ano de 2019 – 2020.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2021 -2022).

Como foi exposto em entrevista, pela docente T.C. (2021), as dificuldades de assistir às aulas, por todos os estudantes, os que tiveram os maiores desafios, causando até a exclusão escolar, de estudantes indígenas da escola, que não tinham como acessar uma internet de qualidade. Assim sendo, em relação à entrada de estudantes na Plataforma, a fim de terem acesso às aulas, bem como às atividades fornecidas pelas escolas, não conseguimos ter o levantamento do quantitativo de estudantes que foram atendidos/as, na rede municipal de ensino. Em razão da situação descrita, os estudantes indígenas sofreram impactos, com relação a sua alfabetização, por serem conteúdos essenciais às aprendizagens, para assim fluir em todas as outras etapas da sua escolarização, e não ocasionar a reprovação ao até mesmo o abandono da escola.

De acordo com uma conversa informal com E.L.¹⁰⁰ (2021), diretora da EMPF, que relatou: “solicitamos para a Secretaria de Educação a instalação de um ponto de internet para

¹⁰⁰ Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), trabalha na instituição há mais de 15 anos e há 10 anos está sendo a diretora da escola; cuida das burocracias administrativas da escola e

que estudantes indígenas pudessem acompanhar as aulas remotas”; apresentaram duas respostas, a primeira que na Aldeia Amazonas não tem eletricidade e nem segurança, para colocar os equipamentos de internet; a segunda resposta é que por ser uma área indígena, a responsabilidade é da FUNAI, como órgão que representa os povos indígenas, em territórios específicos. Segundo a Coordenadora Regional (substituta), todas as ações da FUNAI dizem respeito aos territórios e “não sob aldeias urbanas”.

Segundo a entrevistada, o acesso até este ano de 2022 não é 100% para os estudantes indígenas da Aldeia Amazonas, porque ainda em 2021, período onde parou tudo, devido à pandemia COVID-19, foi iniciada uma obra na escola que foi demolida, para ser construída uma nova EMPF, agora, mas ampla e com mais capacidade, para o atendimento de estudantes.

Até o fim da pesquisa, em julho de 2022, os docentes relataram que ainda não tinham ocorrido a entrega do novo prédio, com as novas acomodações escolares para os docentes e estudantes, pela (SEMED,2020) através da prefeitura Municipal de Imperatriz. De acordo com a empresa responsável, a entrega da escola acontecerá em outubro de 2022. Nesse contexto, os mais prejudicados são os estudantes indígenas e os não indígenas, de todo o bairro, porque as outras escolas estão localizadas em outros bairros distantes.

Conversamos com a docente E.F.¹⁰¹ (2022), que apesar de estar lecionando em outra disciplina, relatou que os desafios não diferem dos outros docentes da escola; em relação à assiduidade de estudantes indígenas “do meu primeiro dia de trabalho até hoje, na EMPF sempre tive alunos indígenas na minha sala, não tive um ano sem um, dois ou até três, e todos têm os mesmos costumes de faltar nas minhas aulas” (Entrevista, abril de 2022).

Diante do exposto, ficou evidente o quanto são presentes, em sala de aula, estudantes indígenas da Aldeia Amazonas, em conjunto com os não indígenas, em seu processo educacional. Em relação à assiduidade dos estudantes indígenas, esse fato vem sendo questionado pelos outros docentes da escola, o que percebemos ao longo das entrevistas, constatando assim, que as políticas públicas educacionais da escola e do município mostra-se incipiente não só na legislação educacional, mas todo o processo em questão, não apresenta ações para diagnosticar esse problema que impacta, sobretudo, os estudantes indígenas.

conhece todas as realidades da sala de aula que há mais de 20 anos é professora da rede pública municipal de Educação em Imperatriz, Maranhão.

¹⁰¹ A docente é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e atua como professora do 1º ano em todas as disciplinas há 9 anos trabalha na Escola Municipal Paulo Freire e, 14 anos como professora do Município de Imperatriz.

Para a docente E.F. (2022), que trabalha no primeiro ano do ensino fundamental, em todas as disciplinas, atuando junto aos estudantes mais novos da escola. Para a entrevistada, o maior desafio na alfabetização dos estudantes indígenas está em seu comportamento em sala de aula.

As meninas ficam mais em silêncio e são mais calmas sempre atenciosas com o que falamos na aula, mas os meninos não sei o que acontece com eles; sempre estão agitados, e andando por toda a sala, conversando com os outros colegas sem parar, não apresentam um comportamento igual as outras crianças em sala de aula, sempre estão brincando (*Entrevista, abril de 2022*).

Evidenciamos ao longo das análises das entrevistas com os docentes que um dos fatores que causam esse silenciamento, no estudante indígena, em sala de aula, está relacionado a sua chegada na escola da cidade ‘principalmente os estudantes indígenas que migraram da sua aldeia tradicional’; por não terem o domínio da língua portuguesa, eles permanecem em silêncio.

Assim para (VIEIRA, 2016), por mais que exista uma visão estereotipada, sobre as populações indígenas na escola, a sua presença e o seu silêncio causam um certo desconforto, para docentes e estudantes não indígenas, de modo que muitos ficam incomodados com o silêncio, a tranquilidade e o comportamento das crianças indígenas, em sala de aula.

Em relação ao silenciamento dos estudantes indígenas, em sala de aula, este pode estar condicionado ao respeito pela autoridade docente que representa o valor que os povos indígenas dão às pessoas com mais idade.

O respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, o que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas as observem e as acolham em suas características próprias, que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa (BERGAMASCHI, 2008, p. 233).

É necessário mencionar que a postura que as crianças indígenas trazem, para dentro da escola, é característica da educação adquirida em sua aldeia, antes de se deslocarem com familiares para a cidade. Destacamos desse modo, que os anciãos indígenas têm a missão de preparar as crianças, para o ciclo da sua vida em sociedade, ou seja, explicar e contar às pessoas sucessoras os conhecimentos indígenas, a fim de que a sua cultura continue a existir.

Os anciãos são a experiência, a memória e os exemplos vivos dos costumes indígenas, como bem destaca Munduruku (2000, p. 92),

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado.

Diante desta regra de conduta, na cultura indígena, uma pessoa mais nova pode não responder um questionamento sobre valores e costumes, se tiver na presença dela uma pessoa mais velha. Neste sentido, os que nasceram em contexto urbano podem ter as mesmas características ou não, pelo fato de que vão sempre às aldeias, em terras de origem, no período das suas festas.

Dessa maneira, tem um tempo reduzido para aquisição dos conhecimentos que são diariamente repassados pelos mais velhos, que pode causar perdas significativas, em relação aos conhecimentos tradicionais, o que ocorre porque em sua aldeia, localizada na cidade, não tem essa experiência com os mais velhos, por estarem em um ambiente mais fluido e, com isso tendo pouco contato com sua história ancestral.

Ao mesmo tempo, a docente E.F. (2022), menciona que os estudantes indígenas “acabam prejudicando o desempenho dos outros alunos por estarem agitados”, ao considerar a definição da docente, com relação à circulação de estudantes em sala de aula. Essa movimentação é uma forma de aprendizagem em sala de aula e que “alguns professores não conseguem perceber se as crianças estão realmente aprendendo” Skliar (2003 p. 98). A forma de aprendizagem é plural, segundo a docente que trabalha em sala de aula, tendo várias maneiras de promover essa interação, entre os estudantes da sala de aula.

Aracy Lopes da Silva em seu livro “Porque discutir hoje a educação indígena” (2001), relata que as crianças devem ser vistas como ativas, na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que a rodeiam e na da sociedade em que vivem. “As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” Silva (2002, p. 18). Das crianças não se espera, e nem se cobra um comportamento social adequado, como para o adulto; raramente se repreende uma criança por suas ações, e, geralmente, estas repreensões acontecem em situações de contato, com os não indígenas, como discorre (SILVA, 2002). Essas crianças merecem um tratamento adequado e diferenciado, por parte da escola, em razão de suas especificidades socioculturais e linguísticas.

A partir das brincadeiras praticadas durante a aula, por estudantes indígenas, podemos dialogar com os pensamentos de Silva, Macedo e Nunes (2002), para verificamos o quanto esse

brincar representa para esses alunos “são momentos fundamentais para compreendermos o universo infantil, pois as crianças sabem coisas que, muitas vezes, nem sequer nos passariam pela cabeça” Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 79). Para os autores, essas brincadeiras estabelecem entre si, uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e de expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas.

Além dos diálogos destacados, pelos autores, poderemos ratificar que durante pesquisa em loco, nas aldeias dos povos Apinayé, no estado do Tocantins, através do grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE, 2017), e dos Povos Guajajaras, no estado do Maranhão, com o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) em 2021 e na Aldeia Amazonas em Imperatriz -MA, podemos refletir sobre o ambiente escolar, ofertado pelos professores.

Nas aldeias, tanto Guajajara ou Apinayé, observamos que os estudantes indígenas aprendem entre si, os seus saberes tradicionais e são os principais agentes da sua educação escolar; os professores indígenas são auxiliares, nas disciplinas estabelecidas pela secretaria de educação do estado, através dos conhecimentos tradicionais dos seus povos, diariamente.

Os estudantes indígenas na aldeia não são seres invisíveis, nas relações do seu povo, nem excluídos e subalternizados, nas relações internas (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011). Com isto, assinalamos que os estudantes indígenas são agentes da sua própria história e apresentam os seus próprios modos para aprendizagem, em suas interpretações e modos de ver o mundo, através das atividades culturais do seu povo e com as narrativas dos professores, em sala de aula. Os docentes indígenas passam para os estudantes, além das disciplinas curriculares, os saberes tradicionais dos povos, fortalecendo cada vez mais, a sua cultura e tradição.

Com relação ao cotidiano, os estudantes indígenas que estão estudando na EMPF, como podemos perceber, a partir do relato do docente M.G.¹⁰² (2022) que afirma não enfrentar desafios em sua disciplina, no processo de escolarização, tendo uma preocupação com o ambiente escolar.

Desafios não tenho com eles, mas observo que no ambiente escolar os estudantes indígenas que estudam aqui, eles se sentem muitas limitados em relação ao ambiente escolar porque aqui é muro aqui, muro ali em todos os

¹⁰² A Profa. possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); atualmente trabalha em uma turma do 3º, na sala de correção de fluxo, atuando como professora na Escola Municipal Paulo Freire, há 13 anos.

lados tem muros enquanto nas suas aldeias ele são livres para brincar e ao mesmo tempo aprender, aqui eles são barrados pelos os muros (Entrevista, abril de 2022).

Neste sentido, podemos destacar o que o sociólogo Zygmunt Bauman dispõe em seu livro “Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos” (2004), estabelecendo relações com os muros, ao afirmar que as pessoas “cercam-se para ficar ‘fora’ da excludente, desconfortável, vagamente ameaçadora e dura vida na cidade [...] e ‘dentro’ do oásis de calma e segurança Bauman (2004, p. 131)”. Representam, pois, a separação da sociedade, em suas culturas e identidades.

Os muros das escolas da aldeia, por mais que estejam localizados no espaço da aldeia para uma segurança, também podem significar um impedimento, um silenciamento e uma subalternização em relação ao modo tradicional que estudantes indígenas estão vivenciando no espaço da cidade.

A partir da entrevista com a docente V.A.¹⁰³ (2022), foi possível verificar o quanto é forte a presença de estudantes indígenas na EMPF, ao longo da sua história; ela relata que; *“hoje em nossa escola, temos um número bem reduzido de alunos indígenas, isso porque há 24 anos, quando eu iniciei a trabalhar na escola os indígenas representavam mais de 50% dos alunos matriculados em nossa escola”* (Entrevista, abril de 2022). Com isso podemos perceber que a presença de estudantes indígenas na escola, sempre foi presente e que docentes tiveram contato com indígenas em sua sala de aula ou em outros ambientes da escola até mesmo nas proximidades da escola por ser está muito próxima da aldeia Amazonas.

Apenas duas docentes da escola citaram que os estudantes indígenas sofreram *bullying*, mas ambas falaram que não foram em salas de aulas, mas no ambiente extra sala, pelos estudantes não indígenas; a primeira foi a docente V.A. (2022) segundo ela:

Nunca tive problema com bullying em minha sala de aula entre os alunos indígenas e os não indígenas, nem com quaisquer outras deficientes. Na escola já tivemos um aluno indígena da aldeia com deficiência. Mas já observei a presença do bullying quando chamamos as famílias dos alunos indígenas para eles realizar uma apresentação da sua cultura no dia do índio para todas a escola neste dia eles trouxeram até os seus maracás para apresentação, antes deles iniciar acatar ouvimos uh, uh, uh, uh dos alunos não indígenas colocando e tirando a mão na boca com esse som (Entrevista, abril de 2022).

¹⁰³ A docente possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e atua como professora atualmente na Sala de Recurso Multifuncionais trabalha há 24 anos na Escola Municipal Paulo Freire.

Nesse acontecimento, ocorrido no pátio da escola, podemos observar uma relação bastante preocupante, com relação à cultura dos povos indígenas. Esse preconceito é reproduzido ao ser amparado por relações de poder, em que se observa, a partir destes, uma inferioridade, ou seja, um olhar armado de superioridade, regulação e controle que define para onde se olhar (SKLIAR, 2003). Este fato, em pleno século XXI, causa estranheza, pois, muitos não indígenas, reproduzem discursos preconceituosos, dentre os quais destacam, insistentemente, a afirmativa popular de que “lugar de índio é na aldeia”, esquecendo-se, no entanto, que a busca incessante por melhores condições de vida é fator inerente ao ser humano, independente da ética a qual o indivíduo pertence.

Tendo também relação com uma das cinco ideias equivocadas sobre os indígenas, como pontua José Ribamar Bessa Freire em seu livro *A herança cultural indígena: quem são os herdeiros* em (2003). Com relação ao equívoco três, do congelamento das culturas dos indígenas, onde a maioria dos brasileiros tem uma imagem de como devem ser os indígenas: nus 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. Quando o indígena não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o indígena da Carta do Caminha, não aquele de carne e osso que convive conosco, que está no meio de nós, e que até hoje em dia algumas pessoas têm esse pensamento sobre os povos indígenas.

Além, de se tratar de um discurso hegemônico produzido a partir da ótica da colonialidade que silencia e oculta a diferença, ao mesmo tempo em que impõe, e reafirma o seu imaginário. Um discurso em que a imagem de indígenas ainda continua associada a um estereótipo que causa desordem; que abre as fantasias mais selvagens e reforça as posições da dominação e posiciona o sujeito em um determinado lugar social e cultural, como dispõe (BHABHA, 1998). O caso específico do pátio da escola é compreendido como um discurso, produzido no cotidiano da escola.

Em nossa pesquisa não utilizamos a palavra *bullying*, empregamos o termo violência simbólica, de Pierre Bourdieu, por acharmos mais adequadas para o estudo sobre estudantes indígenas em escola da cidade.

Para Bourdieu (2007, p. 7-8), a violência simbólica é

Suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Defendemos a não utilização do termo *bullying* no espaço educacional, já que esse não tem origem no português, havendo na língua falada no Brasil, sinônimos que podem ser usados, em substituição ao termo, em língua inglesa; todavia, não podemos apagar a sua presença durante as entrevistas com os docentes da EMPF, utilizando, pois, o termo, com as quais, as próprias docentes denominaram esse tipo de violência no seu ambiente escolar.

De acordo com (BOURDIEU, 2008), a escola exerce uma violência simbólica ao impor, arbitrariamente a cultura das classes dominantes, aos estudantes das classes populares; quando desconhece sua realidade, desmerece sua cultura, valores, modo de ser, de pensar; toda vez que procura uniformizá-los, não permitindo a expressão da diversidade; quando exclui aquele que não se adequa ao sistema escolar ou não consegue entrar no jogo da escola. Como podemos observar, foi a falta de conhecimentos de estudantes não indígenas, acerca da cultura de povos indígenas, a causadora de uma violência simbólica para com os colegas indígenas.

Cabe destacar que a subjetividade, colocada, pelos docentes, em seus relatos sobre a relação do *bullying* sobre o indígena, em que Fante e Pedra (2008), em seu livro “*Bullying* escolar: perguntas e respostas” classificam como sendo em sete formas que são; os físicos (bater, chutar, beliscar, empurrar, derrubar, ferir); de formas verbais (apelidar, xingar, zoar, ofender); as morais (difamar, insinuar, caluniar, discriminar); as sexuais (abusar, assediar, insinuar); os psicológicos (intimidar, ameaçar, perseguir, aterrorizar, amedrontar, excluir, isolar, ignorar, chantagear); sexual (humilhar, intimidar, constranger); as materiais (esconder, furtar, roubar, destruir pertences) e as virtuais (zoar, discriminar, difamar, através da internet e do celular). São termos usados nos estudos sobre violência escolar, os quais, designam comportamentos agressivos e antissociais, para definir o abuso de poder, em ambientes escolares. Por esses motivos ter semelhanças com os sofridos pelos os indígenas e que foram observados por docentes.

Ainda sobre o *bullying* Cleo (2005, p. 28-29) afirma

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento bullying.

Conforme a autora, essa definição do termo *bullying* é colocada como um comportamento cruel, intrínseco às relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os

mais frágeis, em objetos de diversão e prazer, por meio de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar, tal como foi relatado pelas docentes que observaram esses comportamentos, em estudantes não indígenas da escola.

Outra manifestação que nos chamou atenção na entrevista com a docente V. A. (2022), quando fala que a Aldeia Amazonas se encontra nas proximidades da escola e estudantes indígenas e demais pessoas da Aldeia não sofrem preconceitos porque as demais pessoas do bairro Parque Amazonas já aculturaram e as demais circunvizinhanças igualmente.

Já estão bem urbanizados e não sofrem preconceito também fora da escola porque há anos se encontra nos arredores da escola e com isso acabam conhecendo as pessoas no dia a dia quando vão a uma mercearia, ou até mesmo na padaria perambulam por todo o bairro (Entrevista, abril de 2022).

Analisando o depoimento da docente que relata sobre as relações dos indígenas com os não indígenas, no bairro Parque Amazonas, onde fica localizada a Aldeia e a Escola. Neste sentido, Cohn (2005, p. 28) discorre acerca da interação, ativa, com o “lugar, a geografia do bairro e com os adultos e as outras crianças, sendo parte importantes na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”. Neste caso, podemos associar que o contexto urbano possibilita aos indígenas, uma reorganização do seu modo de vida e de convivência com as demais pessoas, moradoras do bairro.

Para (VIEIRA, 2015), o “estar na cidade” traz uma alternativa econômica, por meio de outras fontes de rendimentos, venda de produtos oriundos da aldeia e emprego, em atividades informais. Além de trazer o contato com esses meios de produção, por meio das trocas e convívio com os outros moradores, causando também, uma troca de informação e de cultura. Ainda nesta direção, é possível verificar o quanto os indígenas têm respeito e reconhecimento, pelas pessoas moradoras do bairro Parque Amazonas.

A segunda docente M.G.¹⁰⁴ (2022) relatou que o *bullying* aconteceu quando estava chegando ao portão da escola em que escutou dos estudantes não indígenas as seguintes palavras “*vocês estão fedendo e as suas roupas são todas feias e velhas*” (Entrevista, abril de 2022). Essa reverberação nos leva a refletir sobre as implicações das políticas de inclusão, em relação ao tema, apontando para a necessidade de incluir estudantes e docentes das escolas

¹⁰⁴ A docente possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); atualmente trabalha em uma turma do 3º e na sala de correção de fluxo; atua como professora na Escola Municipal Paulo Freire há 13 anos.

indígenas ou não indígenas, o que se dá em razão da violência simbólica se refletir de várias e diferentes maneiras.

Assim, Lopes Neto e Saavedra (2003), explicam que o *bullying* abrange as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotadas por um ou mais estudantes contra outro, causando dor e angústia; é executado dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Compreendemos que essas práticas acontecem individualmente, ou sempre em grupos e que não ocorre a interrupção por outros sujeitos porque tem o medo de ser próximo às pessoas, o que não difere na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF).

Ainda sobre o *bullying* Barbosa (2010, p. 45), classifica em observadores ou espectadores, os quais podem ser divididos em;

Espectadores passivos, que preferem só observar por medo de se tornarem a próxima vítima; espectadores ativos que não participam dos ataques e ações de bullying, apoiam os agressores com risadas e palavras de incentivo; e os observadores neutros que são aqueles que não demonstram nenhuma reação e a indiferença reina.

Nessa esfera educacional, inferimos o quão difícil deve ser, aos docentes, esse tipo de comportamento de estudantes contra colegas da escola. Assim, Neto (2011, p. 43), afirma que as vítimas “sentem-se infelizes, sofrem com medo, vergonha, depressão e ansiedade. Muitos até acreditam que sejam merecedores dos maus-tratos sofridos”. Uma realidade que está enraizada em nossa sociedade e, conseqüentemente, chegou às escolas.

Sabemos que apesar de somente duas docentes terem citado especificamente, o termo *bullying*, compreendemos que tanto o *bullying* quanto a violência simbólica que estudantes indígenas sofrem na EMPF são manifestação de conjuntos de agressão que ocorrem, com frequência, no cotidiano da escola, e que precisa ser combatida imediatamente, para que não ocorrerem outros danos para estudantes e também para seus professores.

Para (ARROYO, 2012), essas ações de preconceito, de intolerância e até mesmo de violência, propagadas e praticadas ao longo dos anos, pela sociedade são, em grande medida, produto da falta de informação relativa ao outro. Nesta direção, a escola tem as melhores ferramentas, para promover, em todo o ambiente escolar, uma relação intercultural mais favorável aos estudantes indígenas, porque são sujeitos de direitos.

Compreende-se que merecem um tratamento adequado e diferenciado, por parte da escola, em razão de suas especificidades socioculturais e linguísticas, entre outras (TROQUEZ,

2016). Mesmo que esses estudantes indígenas não estejam estudando em suas aldeias tradicionais, a escola da cidade tem o dever de propor uma educação intercultural.

Ao longo da entrevista a docente M.G. (2022) relata que a escola sempre realiza “ações culturais no dia do índio com algumas atividades para envolver os indígenas” (Entrevista, abril de 2022). Destacamos que não é através de uma única ação que essa violência simbólica, contra os estudantes indígenas em contexto urbano, vai acabar e sim por uma educação intercultural onde ocorra a inclusão de todos da escola. Além de que, essa temática precisa ser trabalhada ao longo de todos os anos escolares, atendendo o que dispõe a Lei n. 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino das histórias e da cultura indígenas na educação básica. O que acontece, porém, são ações esporádicas e pontuais feitas pela escola, sobretudo no “Dia do Índio”; a partir desta data comemorativa, pode se apresentar, ao estudante a verdadeira história dos povos indígenas e suas grandes lutas que representam todos nós.

Para a docente A. R.¹⁰⁵ (2022), que trabalha há 10 anos na EMPF, como coordenadora dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de tantas similaridades, em relação aos desafios relativos ao processo de escolarização relatado por docentes, em sua interação, com estudantes indígenas, em salas de aula, para a Profa. A. R. (2022), seu maior desafio está em ir há dez anos, em busca dos estudantes indígenas, na Aldeia Amazonas, para que estes possam vir à escola “*Nós professores sentimos muitas dificuldades em relação à educação desses alunos porque temos sempre que ir buscar esses alunos que há semanas não aparecem na escola*” (Entrevista, abril de 2022). Enquanto desafios que se mostram para além da escola, impactando o trabalho dos docentes que vivenciam essa realidade, impactada por meio da quantidade de estudantes indígenas que se ausentam da sala de aula.

Tal situação, há anos vem gerando conflitos e tensões, entre os docentes e a direção e, com relação à aprendizagem dos estudantes “*todos eles têm dificuldades de aprendizagem em sala todos em todas as disciplinas, em especial na leitura e escrita, uma realidade que afetará principalmente os estudantes indígenas*” (Entrevista, abril de 2022). Como observamos nesse relato, os problemas que se apresentavam em sala de aula são relativos aos estudantes especificamente, indígenas, o que conduz à necessidade de replanejar algumas atividades, para a melhoria na aprendizagem.

Ano após ano, foram se tornando cada vez mais presentes, no espaço escolar os desafios e agitações relativos aos estudantes indígenas, os quais têm se mostrado os mais

¹⁰⁵ A Profa. possui graduação em Letras, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Coordenadora dos anos iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; atua como professora na Escola Municipal Paulo Freire, há 10 anos e na rede municipal, há 14 anos.

prejudicados, em relação a sua aprendizagem. Assim, conforme a docente A. R. (2022) a escola tem um Programa de Correção de Fluxo¹⁰⁶ que busca aumentar a proficiência média de estudantes do Ensino Fundamental, oferecendo propostas pedagógicas diferenciadas para reduzir progressivamente a distorção idade e ano de escolaridade.

Em nossa sala de correção de fluxo a maioria dos estudantes são indígenas. Porque eles não avançam do primeiro ano de sua implantação na escola em 2017, sempre a maioria alunos eram compostas de indígenas. No ano de 2021 a sala chegou a um total 42 alunos e desses 33 alunos eram indígenas, sendo mais alunos do que uma turma regular da escola, e em 2022 com certeza teremos mais ainda. Mas, sem o programa esses alunos não estariam mais em nossa escola já tinham saído [...] infelizmente, esses são os desafios com a presença dos alunos indígenas em nossa escola (Entrevista, abril de 2022).

Para a docente, o Programa é um dos motivos para que não ocorra a evasão escolar de estudantes indígenas, pois, sem ele, os indígenas já teriam abandonado a escola por qualquer motivo. Neste sentido, o Programa de Correção de Fluxo, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal nº 13.005 (BRASIL, 2014), o qual visa elevar a permanência de estudantes nas escolas, bem como garantir o direito de cumprir seu curso escolar, no tempo determinado em 9 anos, para a conclusão do Ensino Fundamental, como consta no Plano Nacional de Educação, principalmente com relação à Meta 2 que é universalizar o ensino fundamental de 9 nove anos, para a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa, na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2022), o Programa, em nível municipal já beneficiou mais de 1.400 (mil e quatrocentos) estudantes dos anos iniciais, desde a sua implementação, no período de 2017 até 2022, beneficiando várias turmas. Sua iniciativa está relacionada ao Plano Municipal de Educação (PME), que prevê o acompanhamento de alunos em defasagem; seu objetivo é possibilitar aos que têm histórico de reprovação, processos de aprendizagem que se propõem a desbloquear as emoções negativas, em relação à escola e à aprendizagem.

Tendo como principal objetivo ajudar a superar traumas, decorrentes de sucessivos fracassos, vivenciados por estudantes, fortalecendo a autoestima, permitindo-lhes visualizar

¹⁰⁶ O Programa Correção de Fluxo consiste em corrigir a defasagem entre idade e série dos alunos, com vistas a garantir sua aprendizagem. Para a unidade escolar participar do Programa de Correção de Fluxo I e II é necessário que esta possua a composição de Ensino Fundamental com o ano escolar de 4º ao 9º ano.

uma autoimagem positiva, para desenvolver habilidades básicas de leitura e de raciocínio matemático que lhes garantam a continuidade de estudos e possibilitar o domínio de conteúdos essenciais, à progressão em sua escolarização (SEMED, 2022). Neste sentido, busca-se sempre a valorização educacional, para uma educação mais inclusiva, onde possa fortalecer estudantes e docentes.

Além do Programa de Correção de Fluxo, a docente A. R. (2022), relata que tem o Programa de Busca Ativa Escolar¹⁰⁷ que permite que docentes enviem informações sobre estudantes que estão fora da escola, o que ocorre via internet. De forma que *“já fomos várias vezes buscar alunos indígenas, na aldeia que é aqui próximo da escola que há semanas não aparecia na escola, no outro dia eles apareciam na sala de aula e depois de dois dias estávamos lá novamente na aldeia para buscar eles”* (Entrevista, abril de 2022). De maneira que conforme os únicos dados registrados na escola, em relação ao Programa Busca Ativa Escolar que são referentes ao ano de 2018. O levantamento apresentado revela que cerca de 80% de estudantes da escola, que foram cadastrados pelo Programa, eram oriundos da Aldeia Amazonas.

Com podemos observar, no depoimento da docente A. R. (2022), por meio desses programas podemos ter o levantamento de estudantes que estão faltando e com problemas de acompanhamento escolar. Ajudam, com isso, na recuperação de estudantes indígenas, matriculados na EMPF, no contexto urbano da cidade de Imperatriz, Maranhão, a fim de garantir, a partir desses programas de acompanhamento escolar, que os estudantes indígenas permaneçam na escola.

¹⁰⁷ O Programa Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta, por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). A intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio da Busca Ativa Escolar, municípios e estados têm dados concretos que possibilitarão planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a garantia de direitos de meninas e meninos, reunindo representantes de diferentes áreas – Educação, Saúde, Assistência Social, Planejamento entre outros, fortalecendo, dessa forma, a rede de proteção. Cada secretaria e profissional tem um papel específico, que vai desde a identificação de uma criança ou adolescente fora da escola ou em risco de abandono, até a tomada das providências necessárias para seu atendimento, nos diversos serviços públicos, sua matrícula e sua permanência na escola. Todo o processo é acompanhado pela ferramenta tecnológica, que funciona como um grande banco de dados que facilita a comunicação entre as áreas, armazena dados importantes sobre cada caso acompanhado e apoia na gestão das informações sobre a situação da criança e do adolescente no município e/ou estado. A ferramenta pode ser acessada em qualquer dispositivo, como computadores de mesa, computadores portáteis, *tablets*, celulares (SMS) ou celulares (*smartphones*). Há também formulários impressos para facilitar o uso dos profissionais que não têm acesso a dispositivos móveis.

No diálogo com o docente L. F.¹⁰⁸ (2022), fica evidente que mesmo entre os estudantes que vivem na cidade, sua cultura e tradições ainda estão presentes em sua construção educacional e segundo o docente esse é o maior desafio como professor, haja vista este não entender a cultura dos estudantes indígenas.

É não saber lidar com a cultura dos estudantes indígenas por não a conhecer [...] embora eles estejam vivendo na cidade, eu professor não conheço nada da sua cultura com isso não sei como ajudá-los em sala de aula, não tenho uma formação para isso. [...] por que se os professores tivessem um pouco do conhecimento da cultura deles, teríamos como ajudá-los melhor (Entrevista, abril de 2022).

A fala da docente L. F. (2022), revela que não há dificuldade no processo de escolarização de estudantes indígenas; demonstra que o docente não sabe como lidar com a cultura indígena, em sala de aula, além da dificuldade em aceitar esse outro, o que é marcado pela alteridade, que para Gusmão (2003, p.91),

A alteridade revela-se no fato de que o que sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber que eu sou e o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por que. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa sujeita, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual olhamos.

Como se observa no discurso acima, este evidencia o quanto a cultura de indígenas, em contexto urbano tem resistência, pelo fato do docente não ter uma formação intercultural que possa entender o próximo, resignificando sua prática educativa e postura profissional. O entrevistado relata que *“Eu sempre os deixei livres para falar da sua cultura na minha disciplina, por isso que eles sempre trouxeram cordão e brinco para mostrar em sala aos colegas”* (Entrevista, abril de 2022). Diante das afirmações do docente, vemos ainda mais, a necessidade de aprofundamento do conhecimento da cultura indígena, no contexto das políticas de educação indígena; porém entendem que os docentes precisam ter mais informações, para entender a cultura do outro.

¹⁰⁸ Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e trabalha a disciplina no 6º ano, há 11 anos. Desenvolve atividades na Escola Municipal Paulo Freire e há 13 anos como professora da rede municipal de Educação de Imperatriz, MA.

Nesse sentido, através dos materiais didáticos que não se adequam à luta e participação desses sujeitos, na formação da sociedade brasileira, os conteúdos são continuamente trabalhados de maneira, mais homogeneizadora, pela turma. Na busca por quebrar essa hegemonia, torna-se necessário considerar a pluriculturalidade local, presente na escola e sala de aula, através dos estudantes indígenas para que estes possam assim, conhecer o outro.

Nesse contexto, Coelho (2011, p.60), afirma que “uma cultura afeta a outra e também é afetada, provocando embates que, ora acontecem de forma velada, ora de forma aparente. Por esse ponto de vista, o docente deverá mediar a variabilidade cultural, para que se entenda a cultura dos estudantes indígenas, em sua sala de aula. Compreende-se assim, o processo de desenvolvimento histórico-social que se dá, por meio da construção da sua própria identidade.

O outro desafio para o docente L.F. (2022), diz respeito à disciplina matemática, a qual os estudantes indígenas têm dificuldades em entender as operações básicas da Matemática como soma, multiplicação e divisão. E, *“apesar de que eles falam a nossa Língua Portuguesa, os alunos indígenas têm muitas dificuldades em compreender as operações básicas da minha disciplina que é soma, divide e multiplica, mais que os outros alunos”* (Entrevista, abril de 2022). Sabemos que o processo educacional dos estudantes indígenas se apresenta de maneira diferente, em relação às metodologias das escolas que estão em contexto urbano.

Neste sentido, a matemática, para os povos indígenas, no Brasil, segundo Borda e (COSTA, 1996), se dá sob várias formas, em relação a valores e concepções de mundo, para os indígenas; para esses autores, a matéria, como produto cultural deve ser apresentada a vários grupos, com uma intervenção diferenciada, que considere suas concepções de mundo.

Para os autores, há uma diferença com relação aos indígenas, a fim de que estes tenham, em sua educação, propostas educacionais, voltadas ao trabalho intelectual e manual. Segundo eles, não há, para os povos indígenas, distinção entre o saber e o fazer, contrariamente ao que ocorre em nosso meio, onde o trabalho manual e intelectual são pensados e vivenciados de maneiras distintas. Para os autores, essa distinção é falsa e não se pode deixar de considerar a eficácia e a adequação desses saberes, isto é;

Numa escola indígena, não se deve ensinar somente a matemática acadêmica; também a matemática do saber-fazer deve ser contemplada. Não se trata, é claro, de estar na escola do índio ensinando o que ele já sabe. Trata-se de considerar a escola como um momento propício para a aproximação destes saberes. O saber matemático construído no cotidiano indígena e o saber matemático acadêmico poderiam então ser pensados como complementares, um não sendo visto como mais importante que o outro, ou um estágio mais avançado que o outro (BORBA e COSTA, 1996, P.89).

Os autores evidenciam que a matemática está no dia a dia da comunidade, como por exemplo, no valor do transporte ou dos barcos que vão e voltam da aldeia e da venda dos seus artesanatos, entre outros, o que mostra que os indígenas dominam o que é essencial para suas práticas e para aquilo que lhes interessa, bem como dos saberes adquiridos na escola da aldeia.

Neste sentido, através de exemplos variados, ensinados pela matemática, nas comunidades indígenas, em terras tradicionais, esses instrumentos poderiam ser utilizados pedagogicamente pelo docente, como pontua L.F. (2022), ao pensar o ensino voltado para os estudantes indígenas que estão com dificuldade de aprendizagem, nas operações básicas de matemática. Estas possibilitam também, as mesmas aprendizagens, para os estudantes não indígenas, além de promover o desenvolvimento escolar para todos, aproveitando as várias ferramentas que se encontram no espaço escolar, na Escola Municipal Paulo Freire.

A docente F.S.¹⁰⁹ (2022), que ministra a disciplina português, descreve que, ao longo de seu trabalho como docente da EMPF sempre foram apresentados desafios, no processo de escolarização e alfabetização dos estudantes indígenas em sua sala de aula, em especial daqueles indígenas que migraram para a cidade, para viver na Aldeia Amazonas, os quais já tinha iniciado o processo de alfabetização, em suas terras tradicionais.

Os indígenas que vêm das outras aldeias, e que já iniciou os seus estudos em sua terra não apresenta a mesma evolução, dos que já estão vivendo aqui próximo da escola, eles são mais lentos e a sua convivência em sala de aula com os outros colegas é mais difícil (Entrevista, abril de 2022).

Conforme a docente F.S. (2022), os estudantes indígenas, ao deixarem as escolas de sua aldeia, para adentrar na escola urbana, são os que apresentam, mais dificuldades, tanto nas questões relacionadas à dificuldade de aprender os conteúdos abordados em sala de aula e não conseguem interagir com os outros colegas, *“Mas tem uns que não falam nada, você puxa para uma leitura para uma atividade e eles não; no fundo eles têm competência”* (F.S. abril, 2022). Assim percebemos a importância do papel do professor, no processo de escolarização dos indígenas que estudam na escola urbana, no sentido de incluir, de fato, esses sujeitos, em sua sala de aula.

¹⁰⁹ Possui graduação em Português pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); atua como professora na escola municipal Paulo Freire há 18 anos. Atualmente trabalha a matéria nos 6º e 7º anos, no período da manhã; atua há 23 anos, como professora da rede municipal de Educação de Imperatriz, MA.

Em seu trabalho (SANTOS; SERRÃO, 2017, p. 217), “a escola urbana não se preparou para receber alunos de culturas diversas”. Esses estudantes de cultura indígena saem, com frequência, de suas comunidades “para morar na cidade, trazendo consigo modos próprios de perceber o mundo, de se expressar e de apreender conhecimentos”. Para os autores, “as escolas urbanas não foram e não estão preparadas para receber essa clientela, [...] com modos próprios, específicos e diferenciados de apreender conhecimentos”. Mediante tais obstáculos, os docentes da EMPF não têm uma formação efetiva para receber os estudantes indígenas em sua sala de aula. Para trabalhar didaticamente com os saberes que os estudantes indígenas trouxeram das suas aldeias, para dentro da escola urbana.

No entanto, (TROQUEZ, 2012) observa, que é através da elaboração de materiais didáticos específicos deve contemplar, entre outros aspectos, a sistematização de saberes próprios, considerada uma das condições da escola indígena, com efetivo reconhecimento e compreensão das “diversas culturas presentes em sala de aula, considerando essa multiplicidade de formas de percepção do mundo e apreensão da realidade e dos conhecimentos” (SANTOS; SERRÃO, 2017, p. 223). Desse modo, se faz necessário uma formação para os docentes, que trabalhem com vistas ao desenvolvimento, para com isso, proporcionar a aprendizagem desses sujeitos, no contexto da sala de aula, na escola urbana.

Em relação aos estudantes indígenas que vivem na Aldeia Amazonas e iniciaram o seu processo de alfabetização na EMPF, para a docente F.S. (2022) esses estudantes não apresentam nenhuma dificuldade em seu processo educacional, com os que chegaram recentemente na aldeia urbana, que já tinha iniciado os seus estudos.

Em seu relator a docente (F.S. Entrevista, abril de 2022) informar que:

Eles não têm muitas dificuldades não, eles aprendem e sempre apresentaram uma boa evolução em sala de aula. [...] já tive alunos indígenas que foram natos 10 na sala de aula, na minha disciplina de língua Portuguesa, ele sempre se destacou por fazer todas as atividades e por ter muita facilidade na interação com os outros colegas em sala.

Percebemos assim, que os estudantes indígenas que habitam na comunidade indígena Amazonas, em contexto urbano e estudam na EMPF apresentam um melhor desempenho, em relação aos estudantes que ser deslocaram para a cidade, a fim de estudar na cidade; estes já haviam iniciado em suas terras e aldeia, seu processo educacional que sabemos ser cheio de desafios, incertezas e mesmo de surpresas que se fazem presentes, em todos os espaços.

Para a docente F.S. (2022), além desses desafios que os estudantes indígenas enfrentam em sua aprendizagem, *"não apresenta a mesma evolução educacional em relação aos outros colegas em sala de aula"*. Sabemos da realidade das escolas da aldeia, onde vivem esses estudantes indígenas que se deslocaram, para a escola urbana. Essas escolas apresentam também desafios; algumas delas não possuem professores e condições físicas mínimas, para funcionamento e para o aprendizado dos indígenas. Todavia, ao chegarem na escola urbana, a situação é ainda mais grave: os indígenas não têm o reconhecimento e a valorização da sua cultura, com falta de atendimento à saúde, ausência de moradia digna, falta de documentação e de referencial cultural, tudo isso no espaço urbano (ALBUQUERQUE, 2011). Nessa parte do relato vemos as mesmas gravidades, relatadas, pelos docentes da EMPF.

Na mesma fala, a docente F.S. (2022), relata outra provocação, que está relacionada à língua materna dos estudantes indígenas que migraram para a cidade e estão matriculados, entre o 1º ao 9º ano, os quais tiveram em sua aldeia, o processo de alfabetização; saíram da sua aldeia sabendo sua língua materna *"por eles já ter o contrato com a sua língua materna quando eles chegam aqui eles não conseguem ser expressos em sala, tendo grandes dificuldade e ficaram em silêncio até se familiarizar com a língua e com os colegas de sala"* (F.S. entrevista, abril de 2022). Percebe-se pelo depoimento, que os estudantes indígenas que já tiveram contato com a sua língua materna, na modalidade oral/escrita apresentam mais dificuldades do que os da Aldeia Amazonas, matriculados em escola urbana.

No que se refere ao princípio linguístico no aprendizado de uma língua, (GESSER, 2009) aponta que o efeito de "língua nativa" é aquele a que o aprendiz irá recorrer sempre que estiver em apuros. A autora explica ainda, que isso pode afetar tanto positivamente, quando negativamente a aquisição de uma nova língua; esse processo de vai e vem, entre língua de domínio e língua materna desenvolve uma interlíngua, traduzida como uma espécie de estratégia linguística.

Segundo a docente F.S. (2022), os estudantes indígenas que nasceram na Aldeia Amazonas, e tiveram o seu processo de alfabetização, na EMPF, não utilizam esses recursos da sua língua materna, em sala de aula *"os que nasceram aqui no bairro, não falam a sua língua materna somente o português"* (F.S. entrevista, abril de 2022). A partir do exposto, vimos que a língua materna dos estudantes indígenas é usada mais pelos indígenas que saíram das suas terras tradicionais; os que estão na escola urbana não a utilizam.

Ao final da entrevista, a docente F.S. (2022), nos contextualizou um desafio, bastante peculiar, a respeito do companheirismo entre os estudantes indígenas e os não indígenas, em sala de aula e nos demais ambientes da escola.

Eles não se misturam fácil, mas quando cair na simpatia com um colega eles são amigos fiel, uma amizade com muita fidelidade para brincar, para matar aula, para ir merendar juntos, para jogar bola, fazer até as colas de prova eles são muitos fiéis (Entrevista, abril de 2022).

Isso nos mostra que os estudantes indígenas têm que conhecer o seu ambiente, para poder se encontrar, e com isso estabelecer uma interação com os colegas. Sabemos que isso acontece através da interculturalidade, em um processo via educação, para (CANDAUI, 2002), esta pode ser considerada como um processo que orientam e tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

Além dessas preocupantes questões em torno da formação dos docentes que recebem estudantes indígenas e não indígenas, em sala de aula, também salientamos que aconteça uma educação intercultural e multicultural, para os alunos não indígenas, com vistas ao companheirismo e respeito com os colegas indígenas, tanto os da Aldeia Amazonas, como os estudantes indígenas que migram da sua aldeia tradicional, para estudar na EMPF, em contexto urbano em Imperatriz.

Um cenário desafiador para os docentes da EMPF, quanto para a (SEMEDI, 2022). Conforme relatos dos docentes, a secretaria não oferece propostas ou sugestões de materiais didáticos específicos, para o desenvolvimento dos estudantes indígenas que estão matriculados na escola urbana. Não há mesmo sugestões de temas que visam ao protagonismo social e cultural, com expressões próprias de sua língua materna, para que ocorra o reconhecimento dos próprios indígenas que estão matriculados e mesmo para os docentes que estão auxiliando em suas aprendizagens, como também, para os colegas de turma. Para que isso tudo aconteça, é vital que a SEMEDI local identifique meios para promover a aprendizagem da língua materna, desses estudantes indígenas, nas escolas urbanas de Imperatriz.

3.2 Produto Guia de orientações pedagógicas aos docentes

Como última análise para a conclusão do nosso mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) está a elaboração de um produto que precisa estar conectado a umas propostas pedagógicas e atividade profissional na área da educação, devendo ser algo que cumpra um papel efetivo, na melhoria das práticas educativas, podendo contribuir para a disseminação do conhecimento.

Assim sendo, à guisa de conhecer os desafios dos docentes com os estudantes indígenas que desenvolvem suas atividades educacionais, juntamente com estudantes não indígenas, estudando em escola em contexto urbano da cidade de Imperatriz, que buscamos articular a pesquisa à problemática das questões existentes, nas salas de aula da EMPF, que se constituem desafiadoras, para os docentes, tentamos assim, proporcionar a interação entre os pesquisados com o nosso objetivo de estudo.

Neste sentido, percebemos o quanto a comunicação com os estudantes indígenas é importante e que a tecnologia se configura como importante, para aproximação dos docentes com os estudantes, no processo da transformação, através da interculturalidade. Sabemos, ao mesmo tempo, da realidade desses estudantes indígenas da Aldeia Amazonas, destacando-se entre elas, a falta de acesso a uma internet de qualidade, o que fez com que nossa proposta para o Guia de orientações pedagógicas se apresente no formato digital e impresso para assim garantimos o maior alcance e proporcionar o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas, que respeitem ao outro.

O desenvolvimento do Guia de orientações pedagógicas teve como base os desafios que foram apresentados por meio das entrevistas com os docentes, considerando suas percepções, em relação aos estudantes indígenas, em sala de aula. Neste sentido, o material desenvolvido com os docentes foi organizado em uma proposta educacional, considerando que mesmo que os desafios não estejam somente no ambiente escolar, estes poderão auxiliar toda a comunidade escolar formada por docentes, estudantes indígenas e não indígenas, toda a comunidade da Aldeia Amazonas e todos os sujeitos cuja curiosidade era conhecer os desafios enfrentados pelos docentes que lecionam, para estudantes indígenas na EMPF, a qual apresenta o maior número de indígena matriculados, na rede municipal de educação em Imperatriz, Maranhão, por estarem próximos à única aldeia urbana, na Aldeia Amazonas.

Neste contexto, as metodologias para a criação do Guia de orientações pedagógicas aos docentes da EMPF, na Aldeia Amazonas, tiveram como objetivo preencher as lacunas educacional e cultural escolar e assim possibilitar a troca de conhecimentos e saberes dos povos indígenas, para pôr fim às discriminações que ainda são presentes no ambiente escolar, na EMPF.

Criada através dos desafios que os docentes descreveram por meio das entrevistas, ao longo dos encontros, no tocante aos desafios materializados na: dificuldade de aprendizagem as operações básicas de matemática, na dificuldade no processo de alfabetização dos estudantes indígenas, tanto na Aldeia Amazonas, assim como os que migraram das suas terras tradicionais, no silenciamento dos estudantes indígenas, em sala de aula, a violência simbólica “bullying” sofrida pelos estudantes indígenas dentro e fora da escola, com a falta de assiduidade dos estudantes indígenas, as limitações que os estudantes indígenas enfrentam, no ambiente escolar, assim como os desafios de compreender a cultura dos estudantes indígenas.

Todos esses desafios estão no Guia de orientações pedagógicas, disponibilizado para os sujeitos envolvidos na pesquisa como proposta educativa com autores e obras que trabalham com a Educação Intercultural, para assim auxiliá-los pedagogicamente, a partir de exemplos educacionais que possam servir de norteamento para o desenvolvimento da compreensão de novas práticas educacionais, com pontos de reflexão, para uma educação, mais inclusiva. Por meio de produções e possíveis atividades que possam ser desenvolvidas com os estudantes indígenas que estão na escola, constituindo um referencial para os docentes e demais interessados pela educação indígena, dirimindo dúvidas, de forma didática.

Acreditamos na importância do Guia de orientações pedagógicas, para os docentes da EMPF, como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva que ajudará nas abordagens das respostas e dos desafios que emergem no âmbito das disciplinas trabalhadas junto a estudantes indígenas. Desta forma, tendo em vista um maior desenvolvimento educacional, por parte dos estudantes indígenas e de todos os sujeitos que compõem a escola, a ação educativa necessita se fazer presente, no ambiente escolar da EMPF.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista a inúmera variedade de povos indígenas, tanto no campo, quanto na cidade, os quais vivem com outros povos diferenciados, existentes no Brasil, com suas respectivas histórias, línguas e variações, torna-se uma tarefa quase impossível de conhecer todas as realidades e singularidades dos povos indígenas que fazem parte do território brasileiro; porém ao longo do presente estudo, cujo objetivo foi verificar a partir dos relatos dos docentes que atuam como professores, os desafios presente no processo de escolarização dos estudantes indígenas matriculados na EMPF, localizada em Imperatriz, próxima à única aldeia urbana da cidade, a Aldeia Amazonas.

Neste sentido, analisar como os sujeitos professores lidam com esses desafios, diariamente, em sala de aula, através dos relatos que foram sendo tratados, ao longo dos encontros. Diante da complexidade da temática e das informações obtidas nas análises aqui discutidas e apresentadas na pesquisa, serão consideradas como inacabadas, porque sabemos que os estudos sobre estudantes indígenas, em contexto urbano, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, uma vez que, é através de novas intervenções educacionais que poderá ser possível suprir essas desigualdades sociais existentes, em relação aos povos indígenas que estão matriculados em escolas em contexto urbano, tanto aos que estão vivendo em suas terras tradicionais, como aos que migraram para a cidade.

Considerando as enormes disparidades materializadas pela falta de políticas públicas, voltadas para os povos indígenas; disparidades estas, que se constituem barreiras que vêm dificultando o acesso aos povos indígenas, a direitos fundamentais, como por exemplo, o de educação, territorial e à saúde, com qualidade, entre outros negados a diferentes povos e etnias de todo o Brasil.

Para que fosse possível entender a trajetória da Educação Escola Indígena, no Brasil, foi necessário o aprofundamento teórico, de fontes históricas disponíveis e necessárias à consecução do trabalho educacional a ser desenvolvido junto aos estudantes indígenas do Brasil. Entendemos, que essa necessidade educacional surgiu por conta do contato dos povos originários com os europeus, desde o início do processo de colonização, onde foram implantados modelos culturais e ideológicos, causando o silenciamento, ao mesmo tempo em que apagando a forma e a identidade dos povos indígenas, ao longo do tempo.

Esse processo teve início com os Padres Jesuítas que foram os primeiros educadores dos povos indígenas, em uma educação por meio da fé católica e pela colonização territorial e linguística, do território brasileiro. Desta forma, percebemos o quanto esse processo educacional possuiu diferentes faces, ângulos e lados, ao longo de toda a história da educação indígena, no Brasil até a sua atualidade.

Nesse processo, destacamos que nas legislações da Educação Escolar Indígena no Brasil em 1910 e no Maranhão, pela (SEDUC/MA,1993) observamos que a interculturalidade se apresenta nos documentos de forma teórica e bem sustentada. No entanto, percebemos as dificuldades tanto em nível federal como estadual. Assim, cada período tem como característica a ausência de implementação e ações, nas escolas indígenas que vão desde sua infraestrutura, com escolas precárias, falta de políticas públicas, voltadas para os povos indígenas, em suas terras tradicionais, como a carência de formação continuada para os professores indígenas e aos docentes que recebem estudantes indígenas, na escola em contexto urbano, assim como de ações por meio de propostas interculturais, organizadas a partir dos desafios que os docentes enfrentam, ao receber em sala de aula, estudantes indígenas, mostrando uma carência de atuações dos poderes para uma educação pautada no princípio da igualdade e dignidade humana, para os povos indígenas.

Nesse contexto, inferimos que, ao longo do tempo, foram sendo constituídas normas, leis e estatutos tanto pela a FUNAI, (BRASIL, 1967) quanto pelos Órgãos Federais (BRASIL, 1998), para serem postos em prática os direitos fundamentais dos povos indígenas, como políticas educacionais adequadas, respeito às diversas culturas, presentes em nosso território, tendo como base os valores da igualdade, diversidade e pluriculturalidade, para se ter assim, uma educação, mas intercultural nas escolas.

Chamamos, no entanto, a atenção para o fato que neste extenso período, não foram apresentadas leis voltadas para os estudantes indígenas que estão estudando em escolas da cidade ou quaisquer outras políticas educacionais; também são bastante escassos os materiais didáticos para auxiliar os docentes, no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, em escolas em contexto urbano, onde os estudantes indígenas estudam no mesmo espaço, com os não indígenas. Destacamos também, a falta de formação continuada para esses docentes, com foco na pluralidade linguística e sociocultural, relacionada às minorias étnicas, em sociedades hegemônicas nos espaços formativos.

Apesar do curto período no campo propriamente dito, gradualmente pude compreender as realidades e os desafios enfrentados por esses docentes e pela escola, ao receberem

estudantes indígenas, em sua sala de aula. Esse entendimento foi fundamental, para conhecermos as realidades desses estudantes indígenas e dos seus familiares, na Aldeia Amazonas, para assim compreendemos a real situação desafiadora que é para todos, tanto aos docentes, quanto para a escola e, ao mesmo tempo, para os estudantes indígenas.

Em poucas linhas, descrevemos que esses estudantes travam lutas diariamente, na busca de sua educação, através da afirmação da sua identidade étnica, isso tudo de modo próprio para que possa assim, garantir a manutenção de um pouco da sua cultura, seja esta vivenciada ou mesmo a partir de observações, aprendendo, desta forma, um pouco, dia após dia das tradições, passadas, entre todos da Aldeia Amazonas.

Nesse contexto, a partir de nossos estudos, percebemos a realidade dos desafios e as dificuldades dos docentes, em relação aos estudantes indígenas, em sala de aula. De fato, há uma busca, pela maioria dos docentes que ali atuam, para o preenchimento dessas lacunas educacionais que são, sobretudo, preconceituosas e discriminatórias, principalmente em sua sala de aula.

Ao mesmo tempo, compreendemos que os mesmos direitos educacionais dos estudantes indígenas que estão vivendo em suas terras tradicionais, não os acompanharam quando saíram da sua aldeia, para estudarem em escola em contexto urbano, apresentando uma grande lacuna educacional entre o campo e a cidade, especialmente no que diz respeito aos seus saberes tradicionais, culturais, identitários e das suas diversidades étnicas, entre outros saberes.

Tudo isso percebemos através das entrevistas e relatos dos docentes da EMPF. Enquanto uns desconheciam a cultura dos estudantes indígenas em sua escola, outros reconheciam a identidade étnica das crianças e jovens indígenas, pois, seus sobrenomes estavam na frequência, sendo estes compostos pelo nome de suas etnias, ou por encontrá-los em outros ambientes da escola. Percebemos que todos os docentes e a direção da escola sabem da presença dos estudantes indígenas, em seu ambiente escolar, assim como de seus familiares, assim como das dificuldades que são encontradas na Aldeia Amazonas.

Em relação à EMPF aqui representada, como um local de diálogo expresso, com os sujeitos que a frequentam, isto é, em defesa de sua identidade e autonomia, lugar de respeito às diferenças étnicas, de gênero, políticas, sociais, religiosas, linguísticas e culturais. A escola vem, ao longo do tempo, enfrentando desafios, ao receber estudantes indígenas, mesclados aos não indígenas, em seu espaço educacional.

Assim, entendemos a urgência da implementação de ações, com execuções de políticas pedagógicas diferenciadas, para a construção do conhecimento do outro, no ambiente escolar, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Neste sentido, isto nos leva a defender uma proposição de uma educação emancipadora, amparada em uma perspectiva da interculturalidade e da pluriculturalidade, com práticas pedagógicas inclusivas, de fato e de direito, não buscando suprimir ou negar a presença dos estudantes indígenas da Aldeia Amazonas, no ambiente escolar. Pelo contrário; buscaria os vários saberes indigenistas para tornar a escola um local mais favorável, para todos; estudantes e docentes.

O cenário descrito nos leva a defender uma formação continuada, com vivências na Aldeia Amazonas, para os docentes e todos os estudantes da EMPF, através de propostas pedagógicas interculturais, para os participantes terem consciência e entendimento dos processos históricos e culturais dos sujeitos que ali convivem, para poderem atuar no combate ao preconceito e, desta forma, valorizarem os saberes, direitos dos povos indígenas, respeitando suas diferenças.

Ratificamos nossa pretensão com o Guia de orientações pedagógicas, no que concerne a ser este um instrumento pedagógico, para os docentes que recebem estudantes indígenas em sua sala de aula, de modo a dialogar com a realidade dos estudantes que estão estudando em escola em contexto urbano. Esperamos que, durante as aulas, os docentes se apropriem do seu conteúdo para assim facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes indígenas, estimulando o processo de reflexão e de ações necessárias ao convívio entre escolares indígenas e não indígenas.

Buscamos por meio deste caminho, oportunizar à escola, docentes e aos estudantes uma ferramenta para enfrentamento dos desafios presentes na escola, os quais foram sendo construídos, ao longo da história do Brasil, até os dias de hoje, para com isso superar as desigualdades, materializadas em provocações, promovendo ações para a integração dos estudantes indígenas na escola, para o seu melhoramento escolar. Destacamos que por meio de um processo transformador e educacional essas mudanças podem ocorrer, tendo como premissa o papel primordial, desempenhado, pelos docentes, para a formação de uma sociedade mais igualitária, consciente, onde através da educação possamos promover a valorização da identidade dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. **Jesuítas e selvagens: a negociação da fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (séculos XVI-XVII)**. São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O regime imagético Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ALMEIDA, S. A. de. **A Educação Escolar Apinayé Bilingue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Ângela Domingues, **Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII**, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000, p. 212.

AQUINO, Júlio Groppa. (org). **Diferenças e Preconceitos na Escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2006.

BAINES, S. G **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade**. *Revista Brasil Indígena*. Ano I nº 07 Brasília/DF -nov-dez/2001.

Bardin, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977). 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 2011.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. France: Presses Universitaires, 1977.

BARTOLOMÉ, Miguel. **As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. *Mana*, Rio de Janeiro, v.12, n1, p,39-68, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Jorge Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringue**. *Contexto e Educação*, Unijuí, Nº 79, p. 223-247, jan./juNº 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 73.

BONILLA, M. H S.; PRETTO, Nº D. L. (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 188p. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books.

BORBA, Marcelo de Carvalho; COSTA, Wanderleya Nara Golçalves. **O porquê da etnomatemática na educação indígena**. Zetetiké, Campinas, SP, v.4, n.6, p.87- 95,jul/dez 1996.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: **Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Cassia. R. Da Silveira e Denise Morena Pegorim (Trad.) São Paulo: Brasiliense,2004.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat>. Acesso em: 13/04/2020. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. p. 09.

BRASIL. Lei n 10.172 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias**. Brasília, DF. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/leis_2001/110172.htm . Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e Base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF,11 mar. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB** Lei nº 9394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2 ed. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Org.). Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. [Introdução]. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, Eduardo. Capitães do Brasil – **A saga dos primeiros colonizadores**. 2.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, v. 26, Nº 1, abr, 2010.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CARVALHO, Herli. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infâncias da comunidade Cajueiro I em Alcântara – Maranhão**. Natal: UFRN, 2016. (Tese de Doutorado em Educação).

CASTRO-Gomes, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro**. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sócias**. São Paulo, Cortez, 1991.

COIMBRA, K. E. R.; SARAIVA, L. A. S. **Territorialidade em uma organização-cidade: o movimento quarteirão do soul**. *Gestão & Regionalidade*, v. 29, Nº 86, p. 34-46, 2013.

COLLET, Cecilia L. G. **Interculturalidade e educação escolar indígena: uma breve história**. In: *Cadernos de educação escolar indígena – 3º grau indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, n12003.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2007.

COSTA, Edson Ferreira. **Autobiografia educacional: narrativas a partir de uma hermenêutica vivencial**. (E-book), 2020.

COSTA, M. V. **Uma agenda para jovens pesquisadores**. In: (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ESTADO DO MARANHÃO. **Plano Estadual de Cultura do Maranhão**. <https://cultura.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/PLANO-ESTADUAL-DE-CULTURA-Livro.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullyng escolar: perguntas e respostas**. Porto alegre: Artmed, 2008.

FARIA, M. R. **As representações de escola, ensino e aluno nas cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blásquez (1549-1584)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2008.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

FREIRE, J.R. Bessa. **A herança cultural indígena: quem são os herdeiros?** In: CONDURU, R. e SIQUEIRA, V. B – Políticas públicas de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Sirius/FAPERJ. 2003.

FREIRE, José. Ribamar Bessa. **Trajétoria de muitas perdas e poucos ganhos.** In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação).** Universidade Federal do Amazonas. (2006).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2014.

FUSARI, JC (1990) **Tendências históricas do Treinamento em Educação.** In: França, GW (coord) Recursos humanos para alfabetização. São Paulo.

GESSER, A. LIBRAS? **Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** Parábola Editorial, São Paulo, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4ed . São Paulo: Atlas, 1995.
GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. v.35. n.2. São Paulo: RAE, 1995.

GRANDO, Beim. **Corpo e educação as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Merun-MT.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRUPIONI, Luís D. B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECADI, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.) **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A nova LDB e os índios: a rendimento dos caras-pintadas.** Cadernos de Campo – Revista dos Alunos de Pós – Graduação em Antropologia, São Paulo, v.1, 1991.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Os Desafios da Diversidade na Escola.** In: GUSMÃO, Neusa Maria M. Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

ITURRA, Raul (1994). **O processo educativo: ensino ou aprendizagem.** Educação, Sociedade & Culturas, 1, 20-50. Kahn, Marina (1994). «Educação indígena» versus «educação para índios»: Sim, a discussão deve continuar. Em Aberto: Educação Escolar Indígena, 14(63), 137-142.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

LADEIRA, Maria Elisa. **Projetando novos futuros: os dilemas da educação indígena**. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.

LEMOS, César de Miranda. **Os índios invisíveis: o ensino de História sem etnicidade**, in: Maria Cristina Bohn Martins As sociedades indígenas, a história e a escola Antíteses, vol. 2, Nº 3, jan/jun., 2009.

LOPES DA SILVA, Aracy. 1981. **"Por que discutir hoje a educação indígena."** In **CPI-SP (Comissão Pró-Índio de São Paulo): A Questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pedriatria*, Porto Alegre, v. 81, nº 5, p. S164-S164-S172, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, Limites e novas perspectivas**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. Anais, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber os povos indígenas no brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. Paulo: Atlas, 2006.

MATURANA, H. R.; REZEPEKA, Nº S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis. Vozes, 2002.

MATOS, Ana Carla Harmatiuk. **Novas” Entidades Familiares e seus Efeitos Jurídicos**. In: **Família e Solidariedade: Teoria e Prática do Direito de Família**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MELO, Juliana. **Identidades fluidas: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea**. 2009. (Tese de Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2009, p. 76.

MENGA, Ludke, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. *Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-graduações, Pesquisa em Educação*, São Paulo, Nº 15, p. 118-133, nov.-dez. 2000.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: Estudos de História Indígenas e do Indigenista**. (Tese de Livro Docente) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000. RIBEIRO, Arilda I. M. “Mulheres Educadas na Colônia” In: LOPEZ, E.M.T & FARIAS FILHO, L.M; VEIGA, G.C. 500 anos de Educação no Brasil. 3ed. 1 reimp., Belo Horizonte: autentica, 2007.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

MUSSI, V. P. L. **Questões indígenas em contextos urbanos**: outros olhares, novas perspectivas em semoventes fronteiras. História Unisinos 15(2):206-215, Maio/Agosto 2011. O’MALLEY, John W. Os primeiros jesuítas. São Leopoldo: Ed. UNISINOS; Bauru: Ed. EDUSC, 2004, p. 39.

OLIVEIRA, Amurabi. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. Educação em foco. Belo Horizonte, ano 16, Nº 22, p. 163-183. dez. 2013. Disponível em:. Acesso em: 12 julho. 2022.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; ARAÚJO, Daisy Damasceno; CORRÊA, Katia Núbia Ferreira; FOLHES, Rodrigo Theophilo. **Estratégias de visibilidade em contexto pandêmico**: o mapeamento da pandemia da Covid-19 entre povos indígenas no Maranhão. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 15, Nº 2, p. 98-118, mai./ago. 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Índios urbanos no Brasil**. Florianópolis: USFC/IPOL, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco de FREIRE, Carlos Augusto de Rocha. **A presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORTEGA Y GASSET, J. (1966). Meditaciones del Quijote. In Obras completas de José Ortega y Gasset (7a ed., Vol. 1, pp. 310-400). Madrid: Revista de Occidente. 1966.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 1996.

RIBEIRO, M.L.S **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **Aculturação. Mundo Educação, 2012**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/aculturacao.htm>. Acesso em: 23/04/2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade**. In: Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, José Vicente Tavares. **A violência na escola**: conflitualidade social e ações civilizatórias. Revista Educação e Pesquisa, volume: 27, no :1. São Paulo janeiro/junho, 2001.

SANTOS, Vanúbia; SECCHI, Darci. **Estudantes indígenas em escolas urbanas do Rondônia: da omissão do pertencimento étnico à omissão do pertencimento étnico.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, Nº esp., p. 52 - 75, jan./jun.2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, G. F. da, (2003). **Multiculturalismo e educação intercultural:** vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. p. 17-52.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

SILVA, L. F. B. L.; BERNARDELLI, M. L. F. **A constituição da comunidade urbana água bonita em campo grande – MS:** territorialidade e identidade indígena. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos – São Luís – Maranhão, 2016.

SILVA, Tomás Tadeu (org) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. **Tradições de Conhecimento na Gestão Colonial da Desigualdade: reflexões a partir da administração indigenista no Brasil.** In: BASTOS, Cristiana; Almeida, Miquel Vale de FELDMAN-BIANCO; Editora da UNICAMP 2007.

GRUZINSKI, Serge; ALENCASTRO, Luiz Felipe de & MONÉNEMBO, Tierno. Rio de Janeiro, **cidade mestiça:** nascimento da imagem de uma nação. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 103-120.

TASSINARI, Antonella Mana Imperatriz. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira.** In.: Ilha Revista de Antropologia, v. 10, Nº 1, 2008.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele Silenciosa, Pele Sonora:** A construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. Tese de Doutorado em Letras – Estudos Literários da Universidade Federal do Paraná. 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. 2 ed. São Paulo: Schwarcz, 1988.

TURNER, V. **“The Anthropology of Performance”, The Anthropology of Performance.** New York, PAJ Publications. 1987.

UNICEF Brasil, Cenpec Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil;** um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação, abril de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em 22 de julho de 2022.

VELHO Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **Educação Escolar Apinayé**: Tradição oral, Interculturalidade e Bilinguismo. Araguaína, 2016. 300 fls.

APENDICE

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ASSINADO PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO NO PRIMEIRO ENCONTRO

Eu concordo em participar da pesquisa intitulada Os Desafios docentes na Escolarização dos Estudantes Indígenas na Escola Urbana Paulo Freire em Imperatriz parte integrante do Trabalho de Dissertação do aluno do curso no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ADRIANO DA SILVA BORGES. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário semiaberto.

() Sim () Não

Assinatura do docente

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
EMITIDO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE
EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED).**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGENCIA DE INOVAÇÃO EMPREENDEDORISMO PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

Prezado(a) participante:

Eu, **Adriano da Silva Borges**, mestrandando no Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas – na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz, com matrícula 2020109773, estou realizando uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em educação, com a temática “Os Desafios docentes na Escolarização dos Estudantes Indígenas na Escola Urbana Paulo Freire Em Imperatriz – Maranhão” sob orientação do Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli e coorientação da Profª Drª Herli de Sousa Carvalho, cujo o objetivo de compreender como os docentes da escola urbana do município de Imperatriz – Maranhão enfrentamos o desafio da escolarização de alunos indígenas.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por meio de uma entrevista que será gravada e que tem a duração aproximada de uma hora, bem como a cessão de documentos que contribuam para a apreensão do objeto estudado, caso seja possível. A participação na pesquisa é voluntária e caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo, sem nenhum tipo de prejuízo.

Os riscos consistem em cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas, dano e quebra de anonimato. Os benefícios serão os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa que podem mudar nossa maneira de vivenciar a cultura.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que possam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelos telefones (99) 991892151.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Imperatriz, de 2021

Assinatura do participante

APÊNDICE C - ROTEIRO COM PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS PARA ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE (EMPF)

Pesquisa de Campo – Questionário – Docentes

Cara/os participante, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para o aprimoramento das ações pedagógicas dos desafios que os docentes da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) tem ao receber estudantes indígenas em escola em contexto urbano. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado.

1. Nome completo _____.
2. Função exercida na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)?
_____.
3. Há quantos anos trabalha nessa unidade escolar? _____.
4. Qual é a sua graduação? _____.
5. Tem Pós-graduação? () Sim () Não em Qual área ? _____.
5. Qual e da disciplina que trabalha? _____.
6. Tem estudante indígenas em sua sala de aula? _____.
() Sim () Não
7. Você percebe dos estudantes indígenas no ambiente escolar da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)?
() Sim () Não
8. Para você qual é o maior desafio pedagogicamente de ter estudantes indígenas em sua sala de aula?

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ (PMITZ) VIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED, 2021)


ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo que o pesquisador **ADRIANO DA SILVA BORGES**, mestrando devidamente matriculado sob o número de matrícula 2020109773 no do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação do professor Dr. Witembergue Gomes Zapparoli e co-orientação da professora Dra. Herli de Sousa Carvalho. Para a realização da pesquisa intitulada "**O Desafio da Escolarização de Alunos Indígenas em Escolas Urbanas no Município de Imperatriz – Maranhão**", e que tem como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas escolas urbanas no município de Imperatriz-MA na escolarização de alunos indígenas. E como objetivos específicos: caracterizar o atendimento de alunos indígenas matriculado nas escolas urbanas da cidade de Imperatriz; verificar, a partir dos relatos de professores, os desafios do processo de escolarização dos alunos indígenas matriculados nas escolas urbanas de Imperatriz-MA; produzir um manual de orientações pedagógicas para as práticas educativas dos professores da rede municipal de educação no atendimento aos alunos indígenas das escolas urbanas. A pesquisa será realizada na Escola Municipal Paulo Freire, onde tem maior incidência de alunos indígenas entre as sete escolas com maior número de matriculados de acordo com o Censo Escolar (2018), no período compreendido entre o mês de dezembro de 2021 a julho de 2022, sendo os sujeitos da pesquisa: alunos indígenas que estudam em escola urbana de Imperatriz-MA e professores da escola Municipal Paulo Freire. Tendo como instrumento para coleta de dados: questionário e entrevista.

A referida pesquisa só poderá ocorrer após a concordância dos sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa e da aprovação do projeto de pesquisa pela Banca de Qualificação do referido Mestrado.

Ciente dos objetivos da pesquisa, o pesquisador está autorizado a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado os direitos garantidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas nas


Domingos B. Oliveira
Adjunto de Edu. Es.
Mat. 36 - 1-1


ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ciências Humanas e Sociais o que se segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição, os professores e estudantes não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirada a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa


Domingos B. Gonçalves
Sec. Adjunto de Educação
Port. 971 Mat. 38. 219-1

ANEXO B - DECLARAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE (EMPF)



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE

ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE
 Ens. Fund. Rec. Res. CME Nº 006/18
 Edu. Inf. Rec. Res. CME Nº 007/18
 Av. Pedro Neiva de Santana, S/N -
 Pq. Amazonas - Imperatriz-MA

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o aluno de mestrado **ADRIANO DA SILVA BORGES** devidamente matriculado sob o número 2020109773 no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional em Educação) em formação docente em práticas educativas, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz sob orientação do professor Dr. Witembergue Gomes Zapparoli e Co-orientação da professora Dra. Herli de Sousa Carvalho. Portanto estamos liberando este aluno para a realização da pesquisa intitulada "Os desafios da Escolarização dos estudantes indígenas na Escola Urbana Paulo Freire em Imperatriz-Ma", e que tem como objetivo geral: Compreender os desafios do processo de escolarização de estudantes indígenas nas escolas urbanas do município de Imperatriz-Ma.

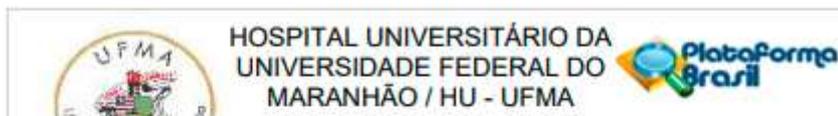
Por ser verdade dato e assino.

Imperatriz (MA), 22/10/2022



GESTORA
Elisabete Alves de Sousa
 Gestora Escolar
 Port. Nº 822/2021 - GPM
 Aut. Nº 092/2021 - CME
 Mat. 42.275 - 5

AVENIDA PEDRO NEIVA DE SANTANA, S/Nº, PARQUE AMAZONAS
 TELEFONE GESTORA - CEL. (99) 99129-3004
 IMPERATRIZ/MA - CEP:65.916.200

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS DOCENTES NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA PAULO FREIRE EM IMPERATRIZ, MARANHÃO

Pesquisador: ADRIANO DA SILVA BORGES

Versão: 2

CAAE: 52814421.3.0000.5086

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 124241/2021

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto OS DESAFIOS DOCENTES NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA PAULO FREIRE EM IMPERATRIZ, MARANHÃO que tem como pesquisador responsável ADRIANO DA SILVA BORGES, foi recebido para análise ética no CEP Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão / HU - UFMA em 26/10/2021 às 08:22.

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227
Bairro: CENTRO **CEP:** 65.020-070
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)2109-1250 **E-mail:** cep@huufma.br

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO.




**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED

Ofício nº 011/2021– PPGFOPRED/CCSST/UFMA
Imperatriz-MA, 15 de dezembro de 2021.

**Ao Exmo Sr.
José Antonio da Silva Pereira**
Secretário de Educação do Município de Imperatriz/MA

Assunto: Solicitação de anuência para pesquisa de campo

Prezado Sr. Secretário de Educação,

Para a realização da pesquisa intitulada “**O Desafio da Escolarização de Alunos Indígenas em Escolas Urbanas no Município de Imperatriz – Maranhão**”, e que tem como **objetivo geral**: compreender os desafios enfrentados pelas escolas urbanas do município de Imperatriz-MA na escolarização de alunos indígenas. E como **objetivos específicos**: caracterizar o atendimento de alunos indígenas matriculados nas escolas urbanas da cidade de Imperatriz; verificar, a partir dos relatos de professores, os desafios do processo de escolarização dos alunos indígenas matriculados nas escolas urbanas da cidade de Imperatriz-MA; produzir um manual de orientações pedagógicas para as práticas educativas dos professores da rede municipal de educação no atendimento aos alunos indígenas das escolas urbanas. **Para isso, solicitamos anuência para realização da referida pesquisa de campo.** A pesquisa será realizada na Escola Municipal Paulo Freire, onde tem maior incidência de alunos indígenas entre as sete escolas com maior número de matriculados de acordo com o Censo Escolar (2018), no período compreendido entre o mês de dezembro de 2021 a julho de 2022, sendo os sujeitos da pesquisa: alunos indígenas que estudam em escola urbana de Imperatriz-MA e professores da escola Paulo Freire. Tendo como instrumentos para a coleta de dados: questionário e entrevistas.

O trabalho será desenvolvido pelo mestrando **ADRIANO DA SILVA BORGES**, devidamente matriculado sob o número de matrícula 2020109773 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação do professor Dr. Witembergue Gomes Zapparoli e co-orientação da professora Dr^a. Herli de Sousa Carvalho.

Ressaltamos que esta solicitação de anuência para a realização da pesquisa se destina também ao cadastro na Plataforma Brasil para geração do número de

a universidade que a gente quer



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED

aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, e que serão garantidos os direitos assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:

1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;

2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;

3) A garantia de que a Instituição, os professores e estudantes não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;

4) A participação é voluntária e não haverá nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos profissionais ou alunos das instituições lócus desta pesquisa

5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com o próprio pesquisador pelo e-mail: borges.adriano@discente.ufma.br ou pelo número (99) 99189-2151; com seu orientador, o Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli, pelo e-mail

wg.zaparoli@ufma.br, ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão

através do e-mail: ppgfopred@ufma.br.

Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação dos sujeitos é absolutamente voluntária, aguardamos vosso deferimento para que a discente possa realizar a referida pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Coordenador do PPGFOPRED, portaria GR nº 255/2020 –MR
Mat. SIAPE 2586234

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
IMPERATRIZ MARANHÃO

ANEXO E – ATA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA NA CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ MARANHÃO.



ESTADO DO MARANHÃO CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ

**Ata de Audiência Pública com o objetivo de debater o tema
"Aldeamento do Parque Amazonas: infraestrutura - prestação de serviços - indígenas -
(consumidor e desenvolvimento humano)"
(Comissão Permanente de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Gênero)**

Em 19 de abril de 2022, às 9h45min., no Plenário Léo Franklin, a Câmara Municipal de Imperatriz esteve reunida em Audiência Pública promovida pela Comissão Permanente de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Gênero. Participaram os vereadores: Amauri Alberto pereira de Sousa, Aurélio Gomes da Silva, Carlos Hermes Ferreira da Cruz, Fidelis Rodrigues da Silva Uchôa, Flamarion de Oliveira Amaral, Francisco Rodrigues da Costa, João Francisco Silva, Manoel Conceição de Almeida, Ricardo Seidel Guimarães, Roberto da Silva Sousa, Rogério Lima Avelino, Wanderson Manchinha Silva Carvalho, Whelberson Lima Brandão. Vereadores membros da Comissão Permanente de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Gênero presentes à Sessão: Aurélio Gomes da Silva (presidente), Carlos Hermes Ferreira da Cruz, João Francisco Silva, Manoel Conceição de Almeida, Roberto da Silva Sousa, Wanderson Manchinha Silva Carvalho e Whelberson Lima Brandão. O presidente Aurélio Gomes da Silva solicitou que o vereador Wanderson Manchinha Silva Carvalho procedesse à leitura do capítulo 91 do livro de Salmos, versículos 1 a 7 da Bíblia Sagrada, e logo a seguir declarou aberta essa Audiência Pública, com o objetivo de debater o tema "Aldeamento do Parque Amazonas: infraestrutura - prestação de serviços - indígenas - (consumidor e desenvolvimento humano)". Compuseram a Mesa os convidados: Dr. Sandro Pofahl Biscaro, titular da 2ª Promotoria de Justiça Especializada na Defesa do Consumidor, caciques Henrique Guajajara e Eduardo Lopes Guajajara, representantes da aldeia urbana de Imperatriz, Adriana Soares de Carvalho, representante do Comitê da Cidadania, Irmã Virginia Filomena Pitanguy, missionária de Ação Paroquial da Diocese de Imperatriz, Carlos Elpidio Lago Cunha, representante da Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Públicos - SINFRA, Aline Guajajara, representante da Uema Sul, Drª Eliane de Jesus Araújo da Silva, coordenadora regional substituta da Fundação Nacional do Índio - FUNAI e Subtenente Emanuel Cícero Ângelo, coordenador regional da Fundação Nacional do Índio - FUNAI no Maranhão. Em seguida, o presidente Aurélio Gomes da Silva leu o convite aos órgãos e pessoas interessadas no tema e o fato gerador da Audiência Pública, o Ofício Nº 04/2022, e passou a palavra ao vereador Carlos Hermes Ferreira da Cruz, autor da proposição dessa Audiência Pública, para discorrer sobre o tema, que iniciou suas palavras saudando a todos e a todas, agradeceu a Deus por estar com saúde, agradeceu a presença de membros das várias instituições que se fizeram representar e ressaltou a importância da Audiência para Imperatriz e para os indígenas que habitavam a aldeia urbana no Parque Amazonas, e que envolvia a responsabilidade social de todos os órgãos e de todos os agentes públicos, porque se tratava de seres humanos que já habitavam essas terras quando os europeus aqui chegaram, portanto eram os verdadeiros donos do Brasil, o que requeria o cuidado de todos para com os indígenas, justamente em um momento em que o governo federal se colocava em desfavor deles



ESTADO DO MARANHÃO
CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ

2

e tinha um olhar negativo sobre sua importância para o país. Acrescentou que em visita à aldeia urbana de Imperatriz, deparou-se com uma situação muito grave. Na aldeia urbana os indígenas viviam em casas de tábuas feitas por eles mesmos, sem condições adequadas de higiene, infraestrutura, segurança e sem nenhuma assistência por parte de qualquer das instâncias da administração pública, de forma que esses índios encontravam-se em situação de total vulnerabilidade, inclusive em relação à segurança e a alimentação. Acrescentou que o objetivo da Audiência não era encontrar culpados, mas buscar, através do diálogo e de parcerias, solução para esses graves problemas, incluindo-se problemas de ordem jurídica relacionados à área em que os indígenas residiam, uma vez que os lotes não possuíam títulos definitivos que asseguram a propriedade, já que os índios detêm a posse do terreno há mais de vinte anos. O imóvel foi objeto de negociação entre a Universidade Federal do Maranhão - UFMA e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, para que a UFMA fosse instalada onde se localizava o Campus em área pertencente à FUNAI. Encerrou suas palavras agradecendo a todos e a todas e afirmou esperar que a Audiência Pública fosse produtiva e propositiva, no sentido de se buscar soluções concretas para o problema. Imediatamente, a palavra foi passada ao cacique Eduardo Lopes Guajajara que relatou sobre as condições de dificuldade em que vivia a comunidade, que foi obrigada a se mudar para a área urbana em busca de melhor educação e saúde para seus filhos. Acrescentou que desejava uma escola indígena guajajara e um posto de saúde dentro da aldeia urbana do Parque Amazonas, assim como uma melhoria nas condições de habitação. Solicitou ajuda das autoridades para melhorar as condições de vida dos indígenas. Instantes após, a palavra disponibilizada ao cacique Ari que discorreu sobre o sofrimento em que vivia a comunidade indígena da aldeia urbana do Parque Amazonas e solicitou melhorias para que os indígenas vivessem melhor. Veio à Câmara em busca de ajuda para encontrar a solução para melhorar as condições de vida na aldeia, incluindo educação, saúde, segurança e infraestrutura, uma vez que viviam humilhados. Afirmou que os índios não eram invasores, mas ocupavam uma terra que era deles. Com a palavra, o presidente Aurélio Gomes da Silva registrou a presença da professora Margarida Chaves dos Santos e a convidou para ocupar a extensão da Mesa, e a presença on-line da professora e doutoranda em Letras pela Universidade de Campinas - UNICAMP, Tereza Maracaipe Barbosa que realizou um trabalho de pesquisa sobre a aldeia urbana de Imperatriz. Na sequência, a palavra foi passada à professora Tereza Maracaipe Barbosa, que acompanhava a Sessão de forma on-line, que agradeceu os índios guajajara pela colaboração em sua pesquisa de doutoramento e aos vereadores, especialmente Carlos Hermes, pela preocupação com os indígenas que migraram de suas aldeias de origem em terras indígenas em busca de melhores condições de vida na aldeia da cidade, recomendou um esforço para a inclusão dos indígenas à sociedade de Imperatriz e que a Audiência fizesse os necessários encaminhamentos para a solução do problema. Acrescentou que o indígena ao migrar de suas terras de origem para o contexto urbano não deixava de ser indígena, portanto era necessário se pensar políticas públicas que atendessem a esses sujeitos, mesmo fora de suas aldeias, pois eles continuavam com suas identidades sendo necessário que o poder local,



**ESTADO DO MARANHÃO
CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

que a cidade de Imperatriz começasse a pensar políticas de inclusão. Os indígenas em contexto urbano tinham poder de fala e de demonstrar a situação precária existente na aldeia. Instantes depois, foi convidada a fazer uso da palavra a Sr^a Adriana Soares de Carvalho, representando o Comitê da Cidadania, que saudou a todos e a todas em nome das mulheres indígenas, em especial os vereadores presentes através de Carlos Hermes Ferreira da Cruz pela preocupação com os indígenas e com o meio ambiente. Ressaltou a necessidade de fortalecimento da Fundação Nacional do Índio - FUNAI. O indígena não deixava de ser indígena em função do ambiente em que vivia. A aldeia urbana era sempre uma aldeia indígena. Os poderes públicos deveriam garantir os direitos fundamentais dos índios. Os indígenas deveriam ser reconhecidos na condição de munícipes como todos os demais cidadãos, portanto, portadores de todos os direitos fundamentais e mais os direitos inerentes à condição de indígena. O Município de Imperatriz tinha o privilégio de conhecer de perto e de valorizar a cultura indígena que representava um ganho para a cidade. Ressaltou que o dia 19 de abril se tornou o dia do índio, porque em 19 de abril de 1940 foi a data em que os delegados indígenas se reuniram pela primeira vez em assembleia no Congresso Interamericano realizado em Patzcuaro, México, que aprovou, dentre outras propostas, o estabelecimento do Dia do índio pelos governos dos países americanos. Finalmente, afirmou desejar que esse Dia do Índio de 2022 fosse o dia em que se iniciavam as mudanças necessárias a superação dos problemas da aldeia urbana de Imperatriz. Em seguida a palavra disponibilizada à irmã Virginia Filomena Pitanguy que afirmou ter tido contato com a aldeia indígena urbana do Parque Amazonas em função de um projeto de horticultura que se deseja implantar ali, mas se deparou com uma grande dificuldade: a falta de água. Discorreu sobre a necessidade de valorização da dignidade humana, um direito de todas as pessoas, especialmente as mais vulneráveis, como era o caso de indígenas que viviam em situação urbana, portanto, distantes de sua terra de origem. Fazia-se necessária assistência de toda ordem pelo poder público e pela sociedade como um todo. Essa era uma preocupação da Igreja católica, através do bispo diocesano Dom Wilson Basso que compreendia que deveria haver uma escola destinada ao indígena, que fosse capaz de garantir aos índios as possibilidades de manterem as suas tradições e a sua língua, bem como um cuidado melhor em relação à saúde e a melhoria de todas as condições de vida. Se índios estavam vivendo na cidade, necessitavam ter garantidos seus direitos como cidadãos, inclusive moradia mais digna, acesso a água, energia, infraestrutura e saneamento básico. Agradeceu ao subtenente Emanuel Cicero Ângelo, coordenador regional da Funai no Maranhão, pela ajuda na realização de um cadastro que propiciou o acesso dos indígenas ao banco de alimentos, o que representava um avanço importante para a qualidade de vida dos indígenas no aldeamento urbano. O presidente Aurélio Gomes da Silva agradeceu a presença do Sr. Carlos Elpidio Lago Cunha, representante da Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Públicos – SINFRA. De imediato, a palavra foi disponibilizada à professora Aline Guajajara, que representava a Uema Sul na Audiência e também os índios guajajara, seus parentes. Salientou que o indígena deveria ser respeitado, como todo ser humano, independentemente do local em que se encontrasse, se em aldeia rural



ESTADO DO MARANHÃO
CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ

ou urbana. Era necessário se ofertar uma educação bilingue. Não era porque o indígena estava fora da terra indígena, que não merecia ser reconhecido, respeitado e valorizado como indígena. Afirmou que havia cidades em que se encontravam não só aldeias, mas mesmo bairro inteiros composto por indígenas que tinham o direito de ter residência digna e todos os demais benefícios sociais a que todos os cidadãos tinham direito e colocou-se à disposição para contribuir para a solução dos problemas dos indígenas da aldeia urbana de Imperatriz. Logo após, apalavra foi disponibilizada ao Subtenente Emanuel Cicero Ângelo, coordenador regional da Funai no Maranhão, afirmou que se sentia honrado em participar da Audiência e pela oportunidade de discutir e buscar a solução dos problemas em pauta. Parabenizou os indígenas presentes à Audiência e de do Brasil, pelo seu dia e reconheceu que o Dia do Índio era todos os dias e que ficava orgulhoso por estar presente representando a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Discorreu sobre a estrutura administra da FUNAI para contextualizar os presentes sobre a realidade do órgão que tinha sob sua responsabilidade, dezessete terras indígenas, mais ou menos 600 aldeias e mais ou menos quarenta e um mil indígenas de onze etnias diferentes, cujo prédio estava sendo interditado por falta de condições de funcionamento e que tinha dificuldades em cumprir sua obrigação por causa do pequeno número de servidores do órgão. Afirmou que ficou espantado com a situação em que viviam os índios na aldeia do Parque Amazonas, a primeira que visitou após sua posse, e que estava tentando ajudar, inclusive com transporte. A FUNAI não constrói aldeia, porque isso era prerrogativa do indígena e não podia construir casas. Reconheceu que era difícil a situação dos indígenas na aldeia do Parque Amazonas, que todos tinham ciência disso e ninguém fazia nada. Era necessário reconhecer os direitos dos índios e respeitá-los enquanto seres humanos em situação de vulnerabilidade, uma vez que, enquanto indígenas eles eram cidadãos. Eles moravam na cidade e tinha direitos iguais aos brancos e tinham até mais, porque havia os direitos indígenas legalmente estabelecidos. Seria importante, pelo menos se ter um encaminhamento para a solução dos temas propostos para esse debate. A FUNAI vinha apoiando os indígenas durante a pandemia de Covid-19 com cestas básicas e fazendo tudo o que era possível para ajudar os indígenas. Solicitou que os órgãos públicos contribuíssem mais com esses índios que residiam em Imperatriz. O tratamento dispensado ao indígena deve ser, no mínimo, aquele direcionado aos demais cidadãos, pois eles eram sujeitos de direitos tanto quanto todas as pessoas. Os índios que residem em Imperatriz, encontravam-se desassistidos, especialmente as crianças. Solicitou o empenho da Câmara Municipal para ajudar a esses indígenas que deviam estar sofrendo muito por causa dos problemas sociais, desde o ano 2000. As condições de moradia eram péssimas em termos higiene e conforto. Os indígenas vivem de pequenas roças e artesanato. Era necessário se garantir a segurança da aldeia. Encerrou agradecendo a atenção de todos. Em aparte, o vereador Carlos Hermes Ferreira da Cruz levantou três questões: muro, poço e madeira. Seria possível uma parceria da FUNAI com a Prefeitura Municipal de Imperatriz e o IBAMA para tentar resolver os problemas de segurança, das moradias e da horta. Em resposta ao edii, o Subtenente Emanuel Cicero Ângelo afirmou que era importante se construir um muro para garantir segurança à comunidade



ESTADO DO MARANHÃO
CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ

indígena, em relação ao problema da água, ao invés de poço, deveria ligar a aldeia urbana à rede de água da Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão - CAEMA e que iria tentar conseguir a madeira junto ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA. afirmou que não era muito difícil resolver esses problemas, bastava querer. Informou que estava pronto para buscar a melhor maneira possível para resolver esses problemas. Instantes depois, foi convidada a se manifestar, a Dr^a Eliane de Jesus Araújo da Silva, que cumprimentou a todos e afirmou que era funcionária da FUNAI há trinta e cinco anos. A realidade do indígena era triste, como triste era a situação da FUNAI de Imperatriz. Discorreu sobre a história da instituição em Imperatriz, que por muito tempo, funcionou a administração e ao mesmo tempo em que hospedava os indígenas, especialmente para tratamento de saúde, uma situação muito difícil. Falo sobre o contrato de comodato entre FUNAI e UFMA. O local onde existia a aldeia urbana era uma chácara bem estruturada e que de início, foi utilizada como a Casa do Indígena. A Funai sempre tentou fazer com que a UFMA resolvesse o problema de documentação do terreno em questão. afirmou que esse era um momento histórico pela preocupação de órgãos públicos em relação à situação dos indígenas, inclusive em relação à situação jurídica do terreno que os indígenas usavam como aldeia urbana no Parque Amazonas, onde eles viviam em situação precaríssima em todos os aspectos. Desejou que essa Audiência fosse o início da solução do problema. Em seguida, fez uso da palavra o Dr. Sandro Pofahl Biscaro, que cumprimentou a todos na pessoa do presidente Aurélio Gomes da Silva e especialmente os indígenas presentes à Audiência, e afirmou que os problemas vividos pelos indígenas da aldeia urbana eram os mesmos de toda a sociedade de Imperatriz. Era necessário garantir os direitos fundamentais dos indígenas. afirmou que era importante se tratar da questão de forma prática, uma vez que resolver os problemas imediatos através de parceria entre os órgãos pertinentes, e que era necessário se votar bem, não se negociar o voto, uma vez que muitas comunidades ficavam desassistidas em função disso. Acrescentou que o Ministério Público se colocava como instância jurídica e política em busca da solução dos problemas que afligiam os moradores da aldeia urbana em Imperatriz. Ocupando interinamente a presidência, o vereador Carlos Hermes Ferreira da Cruz, solicitou que o Ministério Público se colocasse como intermediário entre os diversos órgãos para debater os encaminhamentos em outras oportunidades, visando buscar soluções práticas para o problema. Em resposta ao presidente Carlos Hermes Ferreira da Cruz, o Dr. Sandro Pofahl Biscaro concordou com a sugestão e afirmou que se poderia marcar uma reunião no próprio Ministério Público para se buscar formas concretas para resolver os problemas imediatos que afligiam os indígenas. Instantes depois, a palavra foi disponibilizada à Sr^a Adriana Soares de Carvalho, representando o Comitê da Cidadania, que propôs a possibilidade de se criar um grupo de trabalho na Câmara Municipal para tratar dos problemas dos indígenas, como o respeito aos seus direitos fundamentais dos índios em contexto urbano e recomendou que se procurasse o prefeito para incluir esses índios nas políticas públicas municipais. afirmou que o Comitê da cidadania poderia destinar a madeira que recebia para ajudar a resolver o problema de melhoria das habitações dos indígenas. Colou



ESTADO DO MARANHÃO
CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ

o Comitê da Cidadania como parceiro dos órgãos que desejavam solucionar a situação e reconheceu que se deu um passo importante na valorização do indígena de Imperatriz e do Brasil. Nesse interim, o vereador Flamarion de Oliveira Amaral solicitou informações sobre madeira apreendida pelo IBAMA e destinada à Prefeitura. Instantes depois, a palavra foi passada ao Sr. Carlos Elpidio Lago Cunha, representando a Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Públicos - SINFRA, que afirmou que era importante participar dessa impactante Audiência Pública e informou que já havia prestado serviços à FUNAI em terras indígenas e reconheceu que era muito sofrida a situação do indígena, fosse no contexto rural fosse no contexto urbano, em especial na aldeia urbana de Imperatriz. Informou que a região do Parque Amazonas fora beneficiada com obras do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC I, de forma que a região dispunha de rede de água e de esgoto. No entanto, a CAEMA só fazia a ligação à rede de abastecimento, em lotes regulares. Era possível verificar junto à Secretaria Municipal de Abastecimento se era possível se construir um poço no aldeamento, mesmo que o terreno estivesse em situação irregular sob o ponto de vista jurídico. Por outro lado, se poderia destinar kits sanitários à comunidade, mas isso dependeria da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA. Em relação ao muro para garantir a segurança dos indígenas, assegurou que era possível se conseguir a construção através de um entendimento com o titular da Secretaria de Infraestrutura e Serviços Públicos - SINFRA, Sr. Fábio Hernandez de Oliveira Sousa, através de uma parceria com a FUNAI. Nesse caso, a última cederia o material e a SINFRA com a execução da obra. Acrescentou que foram construídas vinte e quatro unidades habitacionais através do PAC I destinadas a indígenas e que verificaria junto à Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDES de Imperatriz se ainda estavam disponíveis. Informou ainda que era possível uma parceria entre a Prefeitura, através da SINFRA e os outros órgãos para solucionar vários dos problemas que afligiam os indígenas. Na sequência, voltou a fazer uso da palavra, o cacique Henrique Guajajara que afirmou que índio era sincero. Que não mentia. Falou sobre as informações dadas pela Dr^a Eliane de Jesus Araújo da Silva em relação à área e à documentação e que os indígenas não desejavam sair da área. O que queriam era a reforma da chácara. Era necessário valorizar o povo indígena e buscar a solução do problema através da FUNAI e da Câmara Municipal de Imperatriz. Logo após, o presidente Aurélio Gomes da Silva passou a palavra ao autor do fato gerador da Audiência Pública, vereador Carlos Hermes Ferreira da Cruz para suas considerações finais. Ele agradeceu a presença de todos, afirmou que a Audiência foi positiva, e ressaltou que os encaminhamentos eram importantes para a solução do problema, inclusive em relação à parceria. Era necessário que a posse do terreno se tornasse juridicamente, uma propriedade dos indígenas. O maior desafio das Audiências, era tornar os discursos em realidade em realidade concreta. Nada mais havendo a tratar, o presidente Aurélio Gomes da Silva agradeceu a presença de todos e encerrou os trabalhos. Tasso Assunção, secretário *ad hoc*, lavrou a presente ata, que, após ser revisada pela servidora Zilda de Carvalho Pereira, vai assinada pelos membros da Comissão Permanente de Constituição, Justiça e



7

**ESTADO DO MARANHÃO
CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

Redação. Plenário Léo Franklin, da Câmara Municipal de Imperatriz, Estado do Maranhão, em
19 de abril de 2022.

Aurélio Gomes da Silva
Presidente

Carlos Hermes Ferreira da Cruz
Secretário

**ANEXO F - DOCUMENTAÇÃO DISPONIBILIZADA PELA A FUNAI NA
AUDIENCIA PÚBLICA SOBRE A ALDEIA AMAZONAS NOS PROCESSO ENTRE
UFMA E FUNAI.**

6º Ofício Extrajudicial de Imperatriz
CNPJ: 11.492.214/0001-49, Rua Godofredo Viana, nº 545, Centro - CEP 65900-100
Fone: 3523-2173 E-mail: 6oficio.imp@gmail.com

REGISTRO DE IMÓVEIS
TABELIONATO DE NOTAS



MARCELO CLÁUDIO BERNARDES PEREIRA
Tabelião e Oficial de Registro de Imóveis

FIDEL ALVES PEREIRA
Substituto Autorizado

DANILO ENRIQUE SANTOS ARAÚJO
Substituto Autorizado

ROSENILDE MACHADO FERREIRA
Substituta Autorizada


6º OFÍCIO EXTRAJUDICIAL
Rosenilde Machado Ferreira
Substituta Autorizada
Imperatriz - MA

Certidão de Inteiro Teor

CERTIFICO que a presente é reprodução autêntica da matrícula n.º 24.040, L.º 2-EN, fls. 98, e foi extraída nos termos do art. 19, § 1.º, da Lei n.º 6.015, de 1973, e do art. 41 da Lei n.º 8.935, de 1994, e está conforme o original, cujo teor é o seguinte: **IMÓVEL:** UM TERRENO nesta cidade, com a frente para Av. Pensilvânia s/nº, Chácara Amazonas, área de expansão urbana de Imperatriz, gleba 12 (doze), cadastro distrito 01, zona 13, quadra 0365, lote 2322, unidade 001, com a área de 23.242,92m² (vinte e três mil, duzentos e quarenta e dois metros e noventa e dois centímetros quadrados) medindo de frente 97,09m (noventa e sete metros e nove centímetros) indo mais 30,70m (trinta metros e setenta centímetros) chegando na Rua São Francisco, lateral direita 188,00m (cento e oitenta e oito metros), lateral esquerda 155,10m (cento e cinquenta e cinco metros e dez centímetros) fundos 146,45m (cento e quarenta e seis metros e quarenta e cinco centímetros). Confrontando-se pelo lado direito com a Rua São Francisco, lado esquerdo com a Rua Paraná, fundo com a Rua Virgílio Távora. Situado na quadra formada pelas Ruas Av. Pensilvânia, Rua São Francisco, Virgílio Távora e Paraná esquina com as Ruas São Francisco e Paraná. Adquirido por compra feita à Prefeitura Municipal desta cidade, conforme escritura pública lavrada nestas notas L.º 19, Fls. 20 em 01.08.89. **PROPRIETÁRIO:** FRANCISCO DE OLIVEIRA SILVA, brasileiro, comerciante, casado com a Sr.ª TEREZINHA DEOCLECE SOUSA SILVA, portador do CPF n.º 075.835.913-68 e da CI n.º 181.208-PI, residente nesta cidade. **TÍTULO AQUISITIVO:** R-313/8.233, Livro 2-EA, fls. 120, neste Registro. **VALOR:** NCz\$ 581,07 (quinhentos e oitenta e um cruzados novos e sete centavos). Imperatriz-MA; 08 de agosto de 1.989. O Oficial. **R-1/24.040:** Imperatriz-MA; 25 de abril de 1.994. **TRANSMITENTES:** FRANCISCO OLIVEIRA SILVA e sua mulher TEREZINHA DEOCLECE SOUSA SILVA, brasileiros, ele comerciante, ela do lar, residentes e domiciliados nesta cidade, portadora do CIC n.º 075.835.913-68, ele da CI n.º 181.208-PI, ela da CI n.º 576.944-SSP/MA e CIC n.º 365.303.443-49. **ADQUIRENTE:** JORGE VALFREDO BATISTA VENTURA, brasileiro, solteiro, comerciante, residente e domiciliado nesta cidade, portador da CI n.º 518.077 SSP/BA, e CIC n.º 139.874.020-91. **TÍTULO:** Compra e Venda. **IMÓVEL VENDIDO:** Todo o imóvel objeto da matrícula supra, assim discriminado: UM TERRENO nesta cidade, à Av. Pensilvânia s/nº, Chácara Amazonas, área de expansão urbana de Imperatriz, gleba 12 (doze), cadastro distrito 01, zona 13, quadra 0365, lote 2322, unidade 001, com a área de 23.242,92m² (vinte e três mil, duzentos e quarenta e dois metros e noventa e dois centímetros quadrados) medindo de frente 97,09m (noventa e sete metros e nove centímetros) indo mais 30,70m (trinta metros e setenta centímetros) chegando na Rua São Francisco, lateral direita 188,00m (cento e oitenta e oito metros), lateral esquerda 155,10m (cento e cinquenta e cinco metros e dez centímetros) fundos 146,45m (cento e quarenta e seis metros e quarenta e cinco centímetros). Confrontando-se pelo lado direito com a Rua São Francisco, lado esquerdo com a Rua Paraná, fundo com a Rua Virgílio Távora. Situado na quadra formada pelas Ruas Av. Pensilvânia, Rua São Francisco, Virgílio Távora e Rua Paraná esquina com as Ruas São Francisco e Paraná.

Imperatriz-MA; 19 de maio de 1995. **TRANSMITENTE:** JORGE VALFREDO BATISTA VENTURINO, brasileiro, solteiro, comerciante, residente e domiciliado nesta cidade, portador do CPF nº 139.874.020-91 e da CI nº 518.077 SSP/BA. **ADQUIRENTE:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, fundação instituída nos Termos da Lei nº 5152 de 12.10.66, neste ato representado por Raimundo Nonato Palhano Silva, brasileiro, casado, Professor na condição de Pré-Reitor de Administração, portador do CPF nº 025.333.163-34 e da CI nº 72.965-MA, residente em São Luis-MA, à travessa dos acabus, quadra 28A, casa 09, Renascença. **TÍTULO:** Compra e Venda. **IMÓVEL VENDIDO:** Todo o imóvel objeto do R-1/24.040, referente a matrícula supra assim discriminado: UM TERRENO nesta cidade, à Av. Pensilvânia s/nº, Chácara Amazonas, área de expansão urbana de Imperatriz, gleba 12 (doze), cadastro distrito 01, zona 13, quadra 0365, lote 2322, unidade 001, com a área de 23.242.92m² (vinte e três mil, duzentos e quarenta e dois metros e noventa e dois centímetros quadrados) medindo de frente 97,09m (noventa e sete metros e nove centímetros) indo mais 30,70m (trinta metros e setenta centímetros) chegando na Rua São Francisco, lateral direita 188,00m (cento e oitenta e oito metros), lateral esquerda 155,10m (cento e cinquenta e cinco metros e dez centímetros) fundos 146,45m (cento e quarenta e seis metros e quarenta e cinco centímetros). Confrontando-se pelo lado direito com a Rua São Francisco, lado esquerdo com a Rua Paraná, fundo com a Rua Virgílio Távora. Situado na quadra formada pelas Ruas Av. Pensilvânia, Rua São Francisco, Virgílio Távora e Rua Paraná esquina com as Ruas São Francisco e Paraná. **FORMA DO TÍTULO:** Escritura Pública lavrada nestas notas, livro nº 119, fls. 62, em 17.05.1995. **VALOR:** R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais). Imperatriz-MA; 19 de maio de 1995. O Oficial. Valores cobrados pelo ato (Lei nº 9.109/09): Emolumentos R\$ 23,80 + 30,90 + FERC R\$ 0,70 + 0,90 = Total R\$ 56,30 (as) O Oficial do Registro de Imóveis. "Era o que se continha do que dou fé".

O referido é verdade e dou fé.

Imperatriz, 16 de setembro de 2013.


 6º OFÍCIO EXTRAJUDICIAL
 Rosângela Machado Ferreira
 Substituta Autorizada
 Imperatriz - MA



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Raimundo Bandeira Barros
1º Tabelião Escrivão Vitalício
e Oficial de Protesto de Letras
Residência da Costa Marinho
TAB. 2 SOL. SUBSTITUTO

ESTADO DO  MARANHÃO

Raimundo Mota Barros Saraiva
Antonio Carlos da M. Bandeira
Miguel de Mota Bandeira
Escrivães Juramentados

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO

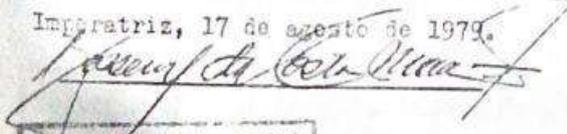
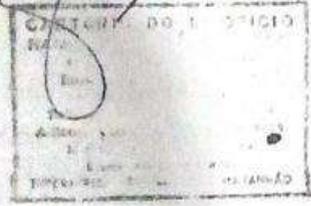
COMARCA DE IMPERATRIZ
C.O.C. Nº 02.142.229/001-00
RUA GODOFREDO VIANA, 501 - TEL. 221.0027 - CEP 65.900
IMPERATRIZ - MARANHÃO

Raimundo Bandeira Barros, 1º Escrivão, Tabelião, Oficial de Registro de Imóveis, Hipotecas, Penhor, Títulos, Documentos e Oficial de Protestos de Letras do Cartório Ofício da Comarca de Imperatriz, Estado do Maranhão, etc.

C E R T I F I C O a requerimento verbal de parte interessada, e revendo neste Cartório os seus arquivos, neles o Lº 2-L, Registro de Imóveis, às fls. 48 (quarenta e oito), consta o que se foi requerido por certidão, a qual é do teor seguinte: - Registro Geral. Nº 2.110. Imperatriz, 17 de agosto de 1979. OBJETO - UM TERRENO nesta cidade, à Rua Simplício Moreira, s/nº com a área de 29.006,25 m²; (Vinte e nove mil e seis metros e vinte e cinco centímetros quadrado medindo de frente 238,00m (Duzentos e trinta e oito metros), lateral direita 128,00m (cento e vinte e oito metros), lateral esquerda 127,0 (cento e vinte e sete metros) e fundos 217,00 (duzentos e dezessete metros), confrontando-se pelo lado direito com a Rua Rui Barbosa, pelo esquerdo com a Rua Urbano Santos e fundos com a Rua Coriolano Milhom situado na quadra formada pelas ruas Simplício Moreira, Rui Barbosa, Coriolano Milhomem e Urbano Santos. Adquirido da Prefeitura Municipal desta cidade, cuja área faz parte de uma área maior que a Outorgante recebeu por doação do Governo Federal através do INCRA, já matriculado sob. nº 2.547, neste Registro. OBJETIVO - FUNDAÇÃO PROJETO REDE, C.O.C. MP Nº 00.446.138/0001-19, estabelecido nesta cidade, à Rua Simplício Moreira, s/nº, representado neste ato pelo Sr. ANAURI ISMIL BARTOPELICK, brasileiro, casado, professor universitário, residente e domiciliado nesta cidade, nos termos do subestabelecimento público lavrado

MAURICIO GOMES DE LEMOS, Lº 420, fls. 147, em 25/01/79.
MATRICULA Nº 1.547- 1-1979/1979, neste registro. VALOR R\$ 1.000.000,00 (Um milhão de cruzeiros).
 OBS:- Doação conforme Lei Municipal nº 171/77, pura e simples, sem cláusulas ou condições.
 Imperatriz, 17 de agosto de 1979. (As.) O Oficial substituto-Rossery da Costa Marinho. "Era o que se continha no que me foi requerido por certidão, para aqui, por mim, bem e fielmente transcrito, do que me reporto e dou fé."

Imperatriz, 17 de agosto de 1979.



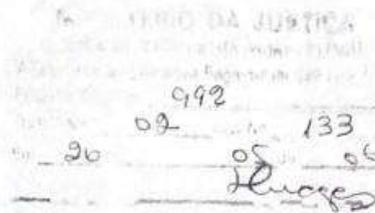
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

GABINETE DO REITOR

OFÍCIO GR Nº 210-MR

São Luís, 12 de maio de 2006.

A Sua Senhoria a Senhora
ELENICE VIANA BARBOSA
 Administradora Regional da FUNAI - MA
 Avenida Santos Dumont, 18 - Bairro Anil
 65 046-660 - São Luís/MA



Senhora Administradora,

1. A Universidade Federal do Maranhão foi incluída, à partir de projetos encaminhados, no Programa Nacional de Expansão das Universidades Públicas. Tivemos com isto aprovada a expansão do Campus de Imperatriz, com perspectivas de criação de mais três cursos: Engenharia de Alimentos, Enfermagem e Comunicação.
2. Diante do exposto, temos que anexar ao Convênio as Escrituras dos Terrenos onde ocorrerão novas implantações. Constatamos entretanto que, existem pendências historicamente constituídas que necessitam ser urgentemente regularizadas entre a FUNAI e esta Universidade relativas ao Terreno onde hoje se encontra instalado o Campus II (Imperatriz), cujos pontos já identificados passamos a definir:

*A Secretária
 Caramuru é
 FUNAI/ITZ.*

Em 22/05/06

Assinatura

Elenice Viana Barbosa
 Administradora Executiva Regional
 FUNAI - São Luís - PA
 D.O.U. 212 de 04.11.01

I - Uma parte do Campus atual está construído em terreno, fruto de negociação na época - um Termo de Comodatos Recíprocos, de 1995 (documento anexo) - que autorizava a referida construção em terreno da FUNAI contíguo ao Campus Inicial em troca da compra de um outro terreno - no caso, a Chácara Amazonas (documento anexo) para utilização da FUNAI.

II - As operacionalizações foram executadas, entretanto, a troca das Escrituras não foram realizadas, razão porque a UFMA não tem Escritura definitiva do Terreno, onde hoje está construído parte do Campus, assim como a Escritura da Chácara Amazonas ainda não foi transferida para a FUNAI, permanecendo em nome da UFMA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luis - Maranhão.

GABINETE DO REITOR

Cont.OFÍCIO GR Nº 210-MR

3. Por tais razões, acrescidas de que neste espaço já existem edificações da UFMA com funcionamento de três cursos (Direito, Ciências Contábeis e Pedagogia) vimos solicitar a Vossa Senhoria, análise no sentido de garantir à Universidade Federal do Maranhão a regularização documental desta área, junto ao Patrimônio da União para urgente assinatura dos convênios.
4. Acreditando na força das parcerias, agradecemos e prosseguimos nos colocando ao inteiro dispor.

Atenciosamente,


FERNANDO ANTONIO GUIMARÃES RAMOS
Reitor


 MINISTÉRIO DO INTERIOR
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
 - FUNAI -
 ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE IMPERATRIZ
 TERMO DE RECEBIMENTO

Aos dezessete dias do mês de maio do exercício financeiro de 1990, tendo em vista a Tomada de Contas do Sr. JOSÉ PEDRO DOS SANTOS, Tec. Indigenismo "03-E", instaurada pela Ordem de Serviço nº 236 de 11.05.90, do Senhor Superintendente Executivo Regional FUNAI - 4ª SUER, em obediência ao disposto na Resolução nº 148 de 04/07/1974 do Egrégio Tribunal de Contas da União, R E C E B I as peças constantes de I a XXI, que passam a fazer parte integrante do presente Termo de Recebimento.

Pelas verificações e conferências procedidas pelos Tomadores das Contas, comprometo-me à fiel observância do regular emprego dos recursos a mim confiados e ainda pelo zelo e guarda de todo o material sob minha responsabilidade.

O Presente Termo de Recebimento, exime o Sr. ELIMILTON CORREA DE ALENCAR de quaisquer débitos pendentes na praça em desacordo com a relação constante do anexo III/IV, assim como de quaisquer glosas ou impugnações de despesas de prestações de contas, ainda em fase de análise pelo Setor de Contabilidade - 4ª SUER.

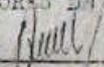
ANEXOS:

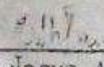
- I e II- Levantamento de Saldos Orçamentário/Financeiro
- III e IV- Levantamento dos Débitos Existentes na Praça até 13.05.90
- V a XX- Relação dos Bens Móveis ADR/IPZ
- XXI - Relação das Viaturas existentes na ADR/IPZ-Sede.

Recebi o presente Termo de Recebimento, em 17.05.1990.


 Elimilton Correia de Alencar

Tomadores das Contas:


 Alfredo de Figueiredo Correa


 Eliana de Jesus Araujo da Silva

ANEXO G - A NEGAÇÃO DA FUNAI PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ALDEIA AMAZONAS POR NÃO POSSUI A PRERROGATIVA INSTITUCIONAL PARA AUTORIZAR O INGRESSO QUE NÃO SEJA EM TERRA INDÍGENA.

05/07/2022 10:50 SEI/FUNAI - 4256004 - Ofício

4256004 08763.000840/2022-76



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

OFÍCIO Nº 157/2022/AAEP/FUNAI

Brasília, data da assinatura eletrônica.

Ao Senhor
Eliane de Jesus Araújo da Silva
Coordenadora Regional Substituta
Coordenação Regional do Maranhão (CR-MA)
Rua Simplicio Moreira, 1115, Bairro Centro
65.907-190 - Imperatriz/MA

Assunto: Ingresso em Terra Indígena.
Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08763.000840/2022-76.

Senhora Coordenadora Substituta,

1. Trata-se de solicitação dessa Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP, requerendo a manifestação de anuência do povo indígena Guajajara, e ciência dessa Coordenação Regional do Maranhão, sobre a viabilidade do ingresso do Senhor pesquisador Adriano da Silva Borges, com o objetivo de realizar pesquisa científica junto às famílias Guajajara que residem no bairro Parque Amazonas no município de Imperatriz/MA, intitulada:
"Os desafios da Escolarização dos estudantes indígenas na Escola Urbana Paulo Freire em Imperatriz - Maranhão".

2. É oportuno registrar que o pesquisador informa no Ofício nº 010/2022-PPGFOPRED/CCSST/UFMA - SEI (4236249), que a pesquisa será junto às famílias Guajajara que residem no bairro Parque Amazonas no município de Imperatriz/MA, sendo assim não há possibilidade de emitir autorização no momento para o ingresso. Deste modo, esta Fundação não possui a prerrogativa institucional para autorizar o ingresso que não seja em Terra Indígena.

3. Ressalta-se, que o ingresso em terra indígena está regulamentado pela Portaria nº 177/PRES/2006, que trata do direito autoral/uso de imagens dos indígenas, e pela Instrução Normativa nº 001/PRES/1995, que regulamenta a pesquisa científica.

4. Por oportuno, informa-se que as autorizações de ingresso são assinadas pelo Presidente da Fundação, após a instrução de processo administrativo nos termos das referidas normativas, observando a anuência prévia dos representantes dos povos indígenas, conforme os artigos 6º e 7º da Convenção 169 da OIT.

file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Oficio_4256004.html 1/2

10:50

SEI/FUNAI - 4256004 - Ofício

Sendo o que cabia na ocasião, esta AAEP/Presidência segue à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários por meio dos contatos: telefone: (61) 3247-6026 / 6024 e/ou meio eletrônico (e-mail): aaep@funai.gov.br.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)

ALEXANDRE ROCHA DOS SANTOS
Assessor AAEP/PRES-FUNAI



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Rocha dos Santos, Assessor(a)**, em 28/06/2022, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,

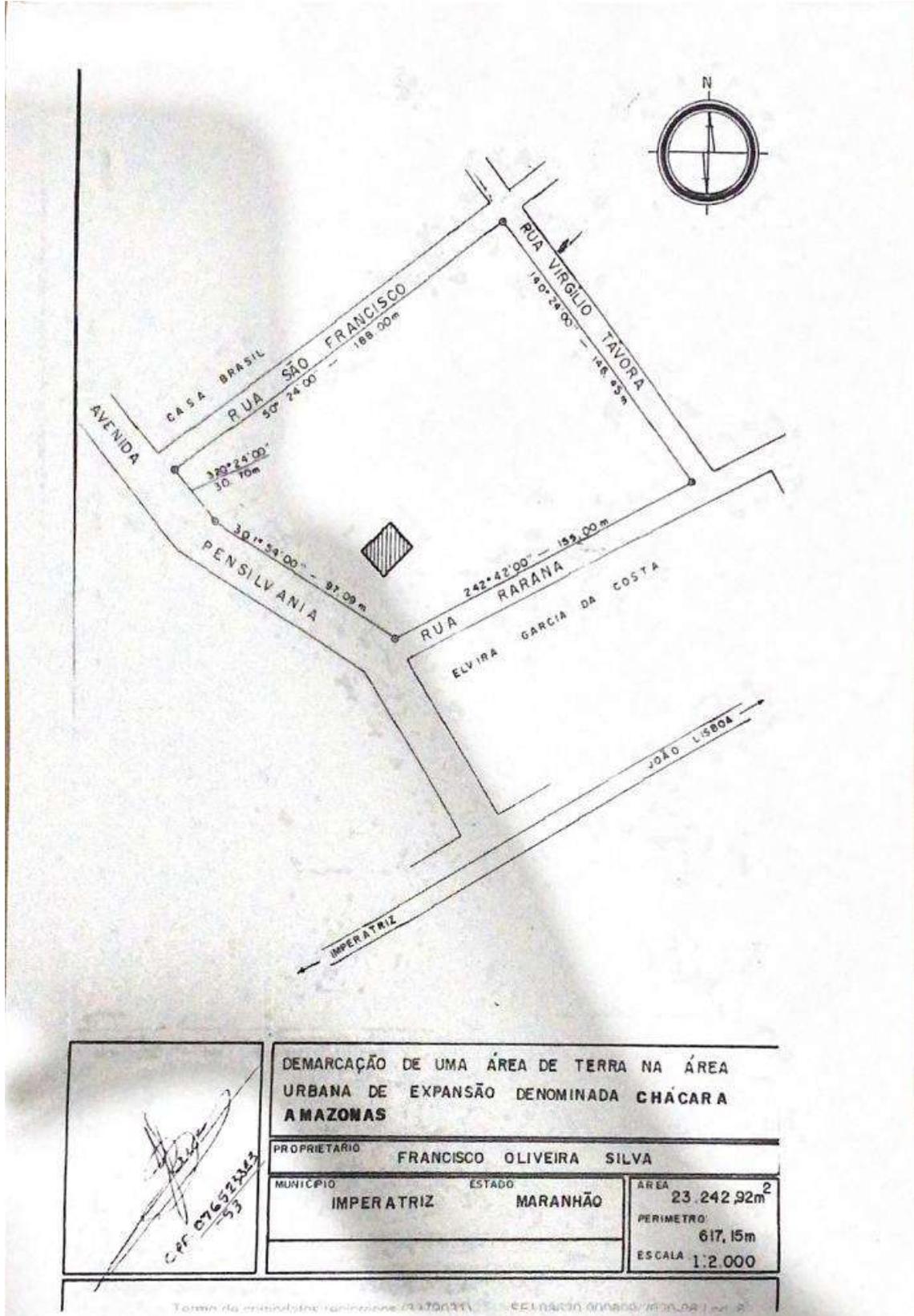
informando o código verificador 4256004 e o código CRC 9E39575A.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08763.000840/2022-76

SEI nº 4256004

SCS Quadra 09 Edifício Parque Cidade Corporate Torre B Sala 1102 11º andar, Setor Comercial Sul - Bairro Asa Sul
CEP 70308-200 Brasília - DF (61) 3247-6022 - <http://www.funai.gov.br>

ANEXO H – CROQUI DO MAPA DA ALDEIA AMAZONAS



ANEXO I – CONTRATO FIRMADO ENTRE AS PARTES UFMA E FUNAI**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE IMPERATRIZ - CAMPUS II

IMPERATRIZ - MARANHÃO

Rua Urbano Santos S/N - Centro - Imperatriz-Ma. Tel. (098) 721-4244

TERMO DE COMODATOS RECÍPROCOS

Pelo presente instrumento de TERMO DE COMODATOS RECÍPROCOS, que celebram, de um lado A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO-FUNAI ligada ao Ministério da Justiça, instituída pela Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, com sede na Capital da República, 3º andar, do Edifício Lex, SEP/Sul, neste ato representada pelo seu Administrador Regional de Imperatriz, e do outro lado a UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA, Fundação ligada ao Ministério da Educação, instituída pela Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966, com sede na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, neste ato representada pelo seu Pró-Reitor de Administração, têm entre si ajustado e acordado o seguinte:

Cláusula 1ª - A FUNAI recebeu por comodato da FUNDAÇÃO RONDON, uma área de terra localizada na zona urbana da cidade de Imperatriz-Ma., pelo Contrato de Comodato nº 024/87, de 1º de dezembro de 1987.

Cláusula 2ª - Dita área foi doada à FUNAI por ato do Sr. João Alves Filho, Ministro do Interior, para ser integrada em definitivo ao patrimônio da FUNAI, estando dependendo da documentação competente para operar formalmente a transferência.

Cláusula 3ª - A UFMA é detentora do domínio da Chácara denominada Amazonas, com área de 23.242,92 m² (vinte e três mil, duzentos e quarenta e dois metros quadrados e noventa e dois centímetros), toda cercada, com várias benfeitorias como uma ampla casa, um galpão, uma piscina por acabar, um pomar em produção. etc.. adquirida com o

Cláusula 4ª - As Partes contratantes demonstram interesse mútuo no sentido de: a FUNAI ceder por COMODATO, para a UFMA a posse de uma área de 5.000 m² (cinco mil metros quadrados), com as edificações existentes, onde hoje funciona a Casa do Índio; e em contrapartida a UFMA cede por este COMODATO, à FUNAI, a posse da Chácara Amazonas, localizada na Avenida Pensilvânia S/N, nesta cidade, devidamente registrada e isenta de ônus de qualquer espécie.

Cláusula 5ª - A UFMA irá transferir a documentação definitiva da Chácara em favor da FUNAI, quando esta transferir a Escritura em favor da UFMA, sobre as áreas especificadas neste COMODATO recíproco.

Cláusula 6ª - A Chácara Amazonas é de propriedade da UFMA, estando devidamente registrada no Cartório Imobiliário Competente.

Cláusula 8ª - O Administrador Regional da FUNAI-Imperatriz já inspecionou a Chácara, considerando-a ideal para a finalidade de ser instalada a Casa do Índio, por sua localização a 150 m de distância da via asfáltica, por ter água encanada, rede elétrica e ligação telefônica.

Cláusula 9ª - A FUNAI fica autorizada a tomar posse da Chácara Amazonas, que lhe é cedida por COMODATO, nos termos deste Instrumento, a partir desta data, devendo nela instalar a Casa do Índio de Imperatriz, podendo usar da área como bem desejar.

Cláusula 10ª - A UFMA fica autorizada a tomar posse da área cedida em comodato pela FUNAI e discriminada neste instrumento, podendo

UFMA
Imperatriz - MA

Prof. José Agenor Dourado
Mat. 6819-2
Diretor de Campus II

Cláusula 7ª - A FUNAI
Secretaria de Administração
Maceió - AL

Cláusula 11ª - As partes envolvidas neste Comodato se comprometem, ainda, a celebrar Convênio na área de saúde, para que a UFMA preste assistência médica, odontológica, e de enfermagem, à comunidade indígena sob a responsabilidade da Administração Regional de Imperatriz da FUNAI, nas Aldeias, através dos estudantes estagiários de cada área específica, acompanhados de professores dos cursos.

Cláusula 12ª - Após a assinatura do presente contrato e a transferência da posse da Chácara Amazonas para a FUNAI, a UFMA fica autorizada a tomar posse da área que lhe é cedida por este Comodato.

Cláusula 13ª - Este Comodato Recíproco é celebrado em caráter irrevogável.

Cláusula 13ª - Fica eleito o foro da cidade de São Luis-Ma. para dirimir as dúvidas que surgirem sobre este contrato.

E por estarem assim de comum acordo, justas e acordadas sobre as cláusulas e condições deste comodato recíproco de traferências de posses, as partes envolvidas assinam o presente Instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, na presença de duas testemunhas, comprometendo-se respeitar e fazer cumprir o que aqui ficou pactuado.

Imperatriz-Ma., 18 de maio de 1995.

[Handwritten Signature]
p/ FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO-FUNAI
[Handwritten Signature]
p/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Testemunhas:

[Handwritten Signatures of Witnesses]

Retenção & Firma
Data: 18/05/95
Local: Imperatriz, MA
Assinado por: *[Handwritten Name]*
Assinado em: 18/05/95
Assinado em: Imperatriz, MA

VALERIO
VERATTO

ANEXO J - JORNAL DE HOJE ESCRITO POR ADALBERTO FRANKLIN

CEDI

Povos Indígenas no Brasil

Fonte: Jornal de HojeClass.: 234Data: 30/07/88

Pg.: _____

**Índios ainda ocupam
Funai de Imperatriz**

Adalberto Franklin Do jornal "Jornal de Hoje"

IMPERATRIZ — Os mais de 60 índios Gavião e Guajajara que ocupam a sede do núcleo regional da Funai, desde a terça-feira passada, nesta cidade aguardam o superintendente regional do órgão, Salomão Santos, para discutirem suas reivindicações. Às 11h de ontem, o administrador do núcleo regional, José Pedro dos Santos, convernou pela primeira vez com os índios depois da ocupação do prédio e revelou não ter recebido as verbas para a compra do gado que os Gavião exigem. A Companhia Vale do Rio Doce, responsável pelo repasse, ainda não teria feito a liberação.

O cacique Francisco Guarã, da aldeia Gavião Governador, afirma que, com isso, nada muda e a ocupação continua até que os problemas e as exigências dos índios sejam atendidas. "O Zé Pedro disse que se a gente quisesse ele levava a gente para Belém para falar com o superintendente", diz o cacique. Ele argumenta que é mais fácil o superintendente vir a Imperatriz do que os índios irem a Belém, pois "se o índio for a Belém a Funai vai gastar muito dinheiro com diárias e se ele vier aqui vai ficar mais barato". O cacique diz também que os Gavião não vão a Belém porque não pretendem desocupar o prédio da Funai, enquanto não sair uma resolução.

Os índios vão ficar aguardando uma reunião com o superintendente regional da Funai e diretores da CVRD para resolverem a questão. Não existe ainda data marcada para esse encontro, mas o cacique afirma que vai esperar até que ele aconteça. "Não vamos pra frente nem pra trás. Vamos ficar aqui até que eles resolvam", diz o chefe do posto indígena Gavião Rubiácea, José Martins.

AS REIVINDICAÇÕES

Os índios Gavião exigem da Funai o pagamento de cem cabeças de gado prometidas pela CVRD há quatro anos como indenização pela proximidade da estrada de Ferro Carajás de suas terras. Querem também melhor atendimento da Funai nas questões de saúde, educação e assistência social. Os Guajajaras também reclamam de melhor assistência em suas aldeias e problemas de educação.

Para garantir maior pressão e continuidade do movimento os índios passaram mensagens através de rádio aos postos indígenas da região, solicitando a presença de mais índios das tribos Gavião, Guajajara e Krikati, estes últimos com os mesmos problemas e ainda sem as terras demarcadas.

Em entrevista na manhã de ontem, a uma emissora de televisão, José Pedro dos Santos criticou a atitude dos índios e fez contra eles várias acusações, todas mais tarde rechaçadas pelos índios à imprensa. "O que ele disse ao repórter é uma desculpa e a nossa não é uma desculpa. Desde que ele assumiu o posto nós estamos sofrendo calados", disse Guarã.

"Vamos acochar parafuso para saber onde tá o dinheiro. Vi documento na mão de dr. Lisboa (médico da Funai) de dólares para índio. Ou tá queimado ou tá enterrado, ou então não foi liberado", revela o capitão Damásio Belizário, chefe da aldeia Rubiácea Gavião.

"Se não tiver nada pra dar a ninguém, não promete, porque vou chamar ele (José Pedro) de mentiroso. Onde está o dinheiro do índio", argumenta o cacique Guarã, acrescentando que agora "Zé Pedro vai comprar comida para índio comer e poder brigar com a Funai".

Índios e brancos disputam território na zona urbana



Atividade de áreas levantadas durante a construção da Foz de Iguaçu.



Estreito abriga casa de apoio aos índios.



Estreito abriga a família que se mudou para a zona urbana.

As famílias indígenas e brancas disputam o território na zona urbana de Foz de Iguaçu, onde se encontra o Parque Nacional do Iguaçu. A disputa ocorre entre os índios e os brancos, que vivem em áreas de risco de deslizamento. A disputa ocorre em áreas de risco de deslizamento, onde os índios vivem em condições precárias. A disputa ocorre em áreas de risco de deslizamento, onde os índios vivem em condições precárias.

Um dos líderes da comunidade afirma que os índios vivem em condições precárias e que a disputa ocorre em áreas de risco de deslizamento. Um dos líderes da comunidade afirma que os índios vivem em condições precárias e que a disputa ocorre em áreas de risco de deslizamento.

Índios do IFMA recebem orientações de como manter a Harmonia no Trânsito
Foto: João Gonçalves. Segundo a visão do IFMA.

As famílias indígenas e brancas disputam o território na zona urbana de Foz de Iguaçu, onde se encontra o Parque Nacional do Iguaçu. A disputa ocorre entre os índios e os brancos, que vivem em áreas de risco de deslizamento. A disputa ocorre em áreas de risco de deslizamento, onde os índios vivem em condições precárias.

A disputa ocorre em áreas de risco de deslizamento, onde os índios vivem em condições precárias. A disputa ocorre em áreas de risco de deslizamento, onde os índios vivem em condições precárias.

Câmara discute indicações

A Câmara Municipal de Foz de Iguaçu discute as indicações para a criação de uma nova área de preservação ambiental. A Câmara Municipal de Foz de Iguaçu discute as indicações para a criação de uma nova área de preservação ambiental.

A Câmara Municipal de Foz de Iguaçu discute as indicações para a criação de uma nova área de preservação ambiental. A Câmara Municipal de Foz de Iguaçu discute as indicações para a criação de uma nova área de preservação ambiental.

