



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ (CCIM)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS
(PPGEPE)

THALIA BRAGA COSTA

**A REPRESENTATIVIDADE DOS POVOS INDÍGENAS NO DOCUMENTO
CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA): implicações na prática
docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz**

IMPERATRIZ
2025

THALIA BRAGA COSTA

**A REPRESENTATIVIDADE DOS POVOS INDÍGENAS NO DOCUMENTO
CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA): implicações na prática
docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Maria de Oliveira Silva.

IMPERATRIZ
2025

THALIA BRAGA COSTA

**A REPRESENTATIVIDADE DOS POVOS INDÍGENAS NO DOCUMENTO
CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA): implicações na prática
docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação e Práticas Educativas do Centro de
Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Maria de Oliveira Silva.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilma Maria de Oliveira da Silva (Orientadora)
(Orientadora e Presidente)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada
(Examinador Titular Interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Borges da Silva
(Examinadora Titular Externa)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Braga Costa, Thalia.

A REPRESENTATIVIDADE DOS POVOS INDÍGENAS NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE DCTMA : :implicações na prática docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz / Thalia Braga Costa. - 2025.

104 f.

Orientador(a): Ilma Maria de Oliveira da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Representatividade. 2. Documento Curricular do Território Maranhense. 3. Povos Indígenas. 4. Prática Docente. I. de Oliveira da Silva, Ilma Maria. II. Título.

Aos meus pais, Walter Arcanjo Costa e Edy
Braga da Silva, à minha irmã Gabriele Braga
Costa e à minha sobrinha Cecília Braga Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus pela minha vida e saúde, que me ajudou a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo dos dois anos de Mestrado. Creio que para cada coisa Deus tem um tempo, para cada tempo um propósito e para cada propósito um plano maior.

Aos meus pais, Walter Arcanjo Costa e Edy Braga da Silva, que me deram todo o suporte durante a minha jornada de estudos e apoio em minhas escolhas.

À minha irmã Gabriele Braga Costa, que me proporcionou a escuta sensível durante todo processo do Mestrado. À minha sobrinha Cecília, razão que me alimenta para alcançar meus objetivos. Às minhas primas-irmãs, Iassodara Costa e Sara Costa, que vibraram comigo desde o seletivo até a minha defesa. À minha tia Laudeci pelo acolhimento sempre que preciso.

Agradeço à minha amada Amanda Carlos Ferreira Duarte, pela paciência, amorosidade e o amor incondicional de sempre.

A todos os(as) docentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do Mestrado PPGEPE. Obrigada pelos ensinamentos e pela formação humanista que recebi durante esses dois anos. À Coordenação do Mestrado, pelo diálogo afetivo.

Agradeço à minha professora orientadora, Dr.^a Ilma Maria de Oliveira Silva, ser humano que me inspira em cada conversa, em cada ligação e nas reuniões. Obrigada pela preocupação, pela paciência e por todos os conselhos dados a mim. Sem você não seria possível essa conquista.

Aos colegas da IV turma de Mestrado em Educação e Práticas Educativas da UFMA, que com o tempo consolidou-se amizades que vão além dos muros da Universidade, que compartilham comigo as mesmas expectativas e por nos unirmos em momentos difíceis. Em especial, Fernando Sousa Lima, Mônica Letícia Vale, Paula Milena Magalhães Miranda, Jamilly Esthefannie Lima Silva, Frank Vaz, Marcelo Sá e Hercules.

Obrigada à banca examinadora: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada e Prof. Dr.^a Maria do Socorro Borges da Silva pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas valiosas contribuições na qualificação.

Por fim, agradecer à UFMA por todas as possibilidades e experiências vividas nesta instituição.

“Não é a marcha inelutável e impessoal da história que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos”.

Manuela Carneiro da Cunha

RESUMO

Autora: Thalia Braga Costa

Título do trabalho: A representatividade dos povos indígenas no documento curricular do território maranhense (DCTMA): manifestações na prática docente em uma escola da rede municipal de Imperatriz

Linha de pesquisa: 2 – Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), objeto desta pesquisa, orienta o currículo escolar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental no Maranhão. Esse documento deve ser usado como base por escolas públicas e privadas na (re)organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e na elaboração dos planos de aula dos docentes. O Maranhão possui mais de 57 mil pessoas autodeclaradas indígenas e onze povos indígenas culturalmente distintos, por isso o trabalho traz o seguinte problema: Qual é a representatividade dos povos indígenas no DCTMA e na prática docente em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA? A partir do problema buscamos analisar a representatividade dos povos indígenas no DCTMA e na prática docente em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA. Especificamente a pesquisa busca analisar como ocorreu o processo de elaboração e implementação do DCTMA; averiguar a representatividade dos povos indígenas nesse documento, examinar como o documento se relaciona com a prática docente e elaborar um livro intitulado: “Os documentos norteadores: entre o discurso e a realidade nas vozes dos(as) professores(as)”. Adotamos a pesquisa documental, utilizando o documento como principal fonte de análise, com as seguintes categorias de análise: diversidade cultural dos povos indígenas; povos indígenas do Maranhão; indígena(s) e índio. Também foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola municipal de Imperatriz. Utilizamos a entrevista não estruturada como técnica de coleta de dados, com quatro professoras da referida escola, uma coordenadora da Unidade Regional de Imperatriz (UREI) e com a organizadora do Grupos de Trabalhos em Imperatriz, no período da elaboração do DCTMA. Concluímos que para a elaboração e implementação do DCTMA os(as) professores(as) não foram considerados(as) no processo de redação do documento, houve momentos de escuta, mas suas contribuições não foram postas no texto do documento; na averiguação do documento acerca da representatividade dos povos indígenas no DCTMA, constatamos que alguns estereótipos sociais são reforçados e que a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão não é tão discutida. Os(as) professores(as) consideram o documento analisado como mais um instrumento burocrático do seu cotidiano profissional e que não existe formações continuadas que tratem das diversidades do estado, além de não fornecerem recursos didáticos para tratarem das histórias e culturas indígenas dos povos do Maranhão. O produto averiguou que os(as) professores(as) não são convidados(as) a pensar e discutir a elaboração dos documentos que norteiam sua prática e que as formações iniciais e continuadas não consideram as diversidades culturais e de modos a serem presentes na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Representatividade. Documento Curricular do Território Maranhense. Povos Indígenas. Prática docente.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01- Capa do DCTMA

Imagem 2- Mapa do Maranhão no início do século XIX

Imagem 03- Mapa do Maranhão indicando a localização dos territórios indígenas

Imagem 04- Segunda unidade temática do 6º ano do componente curricular História

Imagem 05- Primeira unidade temática do 7º ano do componente curricular História no DCTMA

Imagem 06- Segunda unidade temática do 7º ano do componente curricular História no DCTMA

Imagem 07- Terceira unidade temática do 7º ano do componente curricular História no DCTMA

Imagem 08- Primeira Linguagem Artística no 3º ano do componente curricular Arte no DCTMA

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Mortandade indígena no Maranhão do século XVII ao XX

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CPAHT	Centro de Pesquisa em Arqueologia e História Timbira
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIAD	Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho Individual
UAB	Universidade Aberta do Brasil
URE	Unidades Regionais de Educação
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Procedimentos metodológicos	17
2 DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA): da elaboração à implementação.....	23
2.1 DCTMA: os caminhos construídos em sua elaboração.....	23
2.2 O DCTMA e a valorização da maranhensidade.....	31
2.3 Concepção curricular do DCTMA	37
2.4 Princípios, modalidades e temas integradores do DCTMA.....	43
3 A REPRESENTATIVIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E ARTE NO DCTMA	50
3.1 Povos indígenas no Maranhão: resistir para existir.....	50
3.2 Os povos indígenas do Maranhão no componente curricular História no DCTMA .	54
3.3 A representatividade das histórias e culturas indígenas do Maranhão no componente curricular de Arte	65
4 PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM RELAÇÃO AO DCTMA COMO DOCUMENTO ORIENTADOR DE SUAS PRÁTICAS DOCENTE.....	73
4.1 Implicações do DCTMA na prática docente.....	73
4.2 O DCTMA e a autonomia pedagógica do(a) professor(a).....	79
4.3 A diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão: implicações nas práticas dos(as) professores(as)	82
5 PRODUTO	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	101

1 INTRODUÇÃO

Analisar a representatividade dos povos indígenas no Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA e na prática docente de professores(as) de uma escola da rede municipal de Imperatriz/MA é o objetivo desta pesquisa. Esse documento é uma política educacional que faz parte das políticas públicas sociais do país e tem como finalidade orientar os currículos e as práticas pedagógicas de acordo com as características regionais e locais do Maranhão.

As políticas públicas educacionais são ações, decisões governamentais e programas que visam garantir a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) acesso a uma educação de qualidade e permanência no sistema escolar, de forma a contribuir com as mudanças da sociedade. Nesse sentido, são medidas planejadas a partir de um contexto econômico, político e social e implementadas em âmbito federal, estadual e municipal.

O Brasil passou pelo processo de redemocratização a partir dos anos 1980, tendo como marco histórico a Constituição Federal (CF) de 1988. A partir desse evento, iniciaram-se as discussões sobre a importância de uma educação que respeite as diversidades culturais e étnicas. Para concretizar as políticas educacionais no país, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, que regulamenta o sistema educacional brasileiro e orienta as instituições públicas e privadas, da Educação Básica e do Ensino Superior. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído por meio da Lei nº 13.005 de 2014, que definiu 20 metas para assegurar o acesso à educação a todos os brasileiros até o ano de 2024.

Para atender à legislação, foi implementada, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, as Secretarias de Educação dos entes federados, com base neste documento, elaboraram suas propostas curriculares para que suas especificidades fizessem parte dos currículos escolares e suas regionalidades fossem valorizadas na construção do currículo oficial de cada estado. No Maranhão, o DCTMA foi elaborado durante os anos de 2018 e 2019.

Com o intuito de analisar a representatividade dos povos indígenas no DCTMA e na prática docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz – MA, a princípio da pesquisa fizemos um levantamento na plataforma *Google Acadêmico*, utilizando o descritor “Documento Curricular do Território Maranhense”, filtrando os resultados publicados entre os anos de 2019 e 2022, com intuito de saber o quanto esse documento vem sendo investigado. A pesquisa mostrou que o DCTMA é um objeto de estudo crescente.

Em 2020, foram realizadas cinco investigações, tendo como objeto de pesquisa o DCTMA, entre elas, dois artigos científicos e duas dissertações. No mesmo período, um município do Maranhão¹ elaborou sua própria proposta curricular e considerou as proposições previstas no DCTMA. Após 2020, o número de pesquisas que analisam o DCTMA aumentou significativamente. No ano de 2022, foram publicados 24 trabalhos, entre artigos e dissertações.

Embora o quantitativo de pesquisas que investigam o DCTMA tenha se ampliado, a diversidade cultural dos povos indígenas continua sendo silenciada e invisibilizada, mesmo diante do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), divulgado em 2023, que apresenta o Maranhão como o terceiro estado com maior população indígena do país, tornando a questão dos povos indígenas uma discussão indispensável no âmbito educacional.

É nesse sentido que nossa pesquisa se justifica, pois, durante minha escolaridade, na Educação Básica, na qual estudei em três escolas privadas na cidade Imperatriz do Maranhão que atendiam a uma maioria de alunos de classe média baixa, os povos indígenas não fizeram parte do currículo escolar como pessoas com histórias e culturas específicas, que foram determinantes na construção da sociedade brasileira. Quando citados, esporadicamente, os estereótipos eram mais fortes que suas contribuições em relação a aspectos como: línguas, alimentação, trabalho, literatura, costumes, culturas, entre outros.

Sou filha de um homem negro nascido no interior do estado do Maranhão e de uma mulher quebradeira de coco da região Tocantina. Ambos criados por mães solteiras, temiam que suas duas filhas não tivessem a oportunidade de concluir a Educação Básica e, por isso, cuidaram da nossa educação escolar, alertando-nos sempre sobre a importância de estudar.

Rompendo uma história marcada pela exclusão escolar vivida pelos meus pais, concluí a Educação Básica em 2014, anos após a implementação da Lei nº 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o estudo da “História e Cultura indígena e afro-brasileira” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Assim, vivenciei uma realidade escolar em que, mesmo com uma lei em vigor, que determina a inclusão da “história e cultura indígena” no currículo escolar, houve o silenciamento e exclusão desse conteúdo.

Ser professora não era uma escolha, porém, vi a possibilidade de tomar posse da minha trajetória de vida em termos profissionais e, ao concluir o Ensino Médio, comecei lecionando em uma turma de Educação Infantil em uma escola de rede privada. A partir dessa experiência, decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de

¹ Codó, município que se localiza na região Leste do Maranhão.

Imperatriz da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), hoje Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL.

Em 2016, iniciei minha vida acadêmica e logo entendi o quanto era importante romper ciclos, pois ali uma outra história se fazia presente: ser a primeira pessoa e mulher da família materna a conquistar esse lugar. Durante minha formação em Pedagogia, tive o primeiro contato com uma nova perspectiva em relação as histórias e culturas dos povos indígenas, pois, mesmo sem a obrigatoriedade do ensino dessa temática na Educação Superior, o curso de Pedagogia tem em sua estrutura curricular, desde 2012, o componente curricular Histórias e Culturas dos Povos Indígenas.

Durante minha trajetória acadêmica, participei do projeto de extensão nomeado “Memória e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas Timbira: significando os artefatos e indumentárias pelo discurso dos indígenas”, realizado pelo Centro de Pesquisa em Arqueologia e História Timbira – CPAHT, cujo objetivo era registrar os significados da cultura material e imaterial a partir das narrativas dos indígenas Timbira.

Integrava a equipe do CPAHT um indígena do povo Krikati, acadêmico do curso de Administração da UEMASUL, sendo voz central em todo o processo de ressignificar e renomear os artefatos e as indumentárias indígenas timbira que fazem parte da exposição do CPAHT. Além desse bolsista, outros indígenas participaram do referido projeto. A partir dessas vivências, dei meus primeiros passos enquanto pesquisadora sobre as histórias e culturas dos povos indígenas.

Fui também bolsista do Centro de Trabalho Indigenista - CTI, uma Organização não Governamental - ONG, fundada nos anos 1970, por antropólogos e indigenistas. O CPAHT e o CTI propuseram a realização de atividades envolvendo a digitalização, o registro e a catalogação do acervo cultural timbira², resguardado no Centro de Ensino e Pesquisa Pënxwyj Hempejxá, localizado no município de Carolina - MA, objetivando preservar as informações históricas e culturais produzidas pelos povos Timbira. Essa experiência, somada as demais, foi decisiva para continuar investigando sobre a representatividade dos povos indígenas, nas escolas, materiais didáticos e documentos que são diretrizes para a organização do ensino nas escolas de Educação Básica.

² Esse acervo audiovisual é constituído por um conjunto de canções do repertório musical Timbira gravado em determinadas situações, como: festas, roda de conversas, ritos e reuniões. Essas gravações foram coletadas para o Acervo Cultural Timbira desde os anos 1960 por pesquisadores que estiveram entre os Timbira. Boa parte desse acervo está armazenado em fitas cassetes.

Finalizei a graduação, em 2021, com trabalho monográfico que tinha como título: “As representações dos povos indígenas nos currículos escolares: uma análise a partir das visitas guiadas do Centro de Pesquisa em Arqueologia e História Timbira”. Durante a pesquisa, foi possível analisar visões estereotipadas e enraizadas no processo de ensino e aprendizagem, que são implicitamente fortalecidas pelo currículo escolar.

As inquietações acerca das imposições dos currículos escolares e dos documentos norteadores da Educação Básica saíram do âmbito acadêmico e foram para minha prática enquanto professora do Ensino Fundamental. No início de minha docência, vi professores(as) angustiados(as) com enquadramentos a que estavam submetidas, pois “os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referentes únicos” (Arroyo, 2013, p. 25).

No intuito de dar continuidade às pesquisas iniciei a Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em 2022, com projeto que propunha analisar o DCTMA em relação a representatividade dos povos indígenas do Maranhão nesse documento e na prática docente de professores(as) em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA.

Sendo o DCTMA um documento norteador para elaboração dos PPPs das escolas públicas e particulares, bem como dos planos cotidianos dos professores(as), passa a ser instrumento da efetividade prática da consolidação de uma educação que considere a diversidade cultural nos currículos escolares. Assim, a pesquisa busca responder o seguinte problema: Qual é a representatividade dos povos indígenas no DCTMA e na prática docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA?

Entendemos que as culturas dos povos indígenas são singulares e múltiplas e devem estar presentes nos currículos escolares, especialmente em um estado com uma multiplicidade de histórias e culturas indígenas, como é o caso do Maranhão. A partir do problema proposto, elaboramos o objetivo geral da pesquisa: analisar a representatividade dos povos indígenas no DCTMA e na prática docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA.

Especificamente, a pesquisa busca analisar como ocorreu o processo de elaboração e implementação do DCTMA, averiguar a representatividade dos povos indígenas nesse documento, averiguar como o documento se relaciona com a prática docente e elaborar um livro intitulado: “Os documentos norteadores: entre o discurso e a realidade nas vozes dos(as) professores(as)”.

Esse livro é o Produto da dissertação, exigida em Mestrados Profissionais, que tem como objetivos específicos: averiguar como se dá a participação dos(as) professores(as) na elaboração

dos documentos norteadores de suas práticas; descrever como se dá o processo de formação continuada e sua articulação com os problemas específicos e presentes na escola em que os(as) professores(as) trabalham; perceber em que momento as práticas docentes têm considerado assuntos emergentes no âmbito educacional e social e conhecer o que os(as) professores(as) diriam para os cursos de licenciaturas e os seus Projetos Pedagógicos do Curso.

Reconhecer a diversidade cultural é essencial para a valorização dos saberes diversos e que seja assegurado o respeito a todas as pessoas e grupos com suas culturas específicas e diferenciadas. Mas, além de reconhecer que existe o diverso, é importante também conviver e dialogar com essa diversidade, no sentido de promover socialmente o desenvolvimento de uma consciência crítica. A partir do momento em que compreendemos que existem formas distintas de viver, passamos a reconhecer as pessoas como sujeitos de relações sociais. Nessa perspectiva, a educação escolar não pode se eximir dessa responsabilidade.

Conhecer os documentos oficiais que orientam a educação escolar, especialmente a Educação Básica, é permitir a compreensão do caminho das ações e da organização dos trabalhos pedagógicos, além de entender o processo de seleção dos conteúdos presentes no currículo. Esses documentos, quando são pensados como a única possibilidade na construção dos currículos escolares, resultam em um processo de formatação dos indivíduos, e os sujeitos presentes nesse movimento perdem experiências que podem favorecer o contato com o que/quem está presente no próprio espaço em que se encontram.

1.1 Procedimentos metodológicos

Considerando o objeto da pesquisa e os objetivos desta dissertação, fundamentamos o trabalho na abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a “investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Nessa abordagem, não se mensuram fenômenos apenas com números, pois busca-se entender aspectos mais subjetivos. Minayo (2014, p. 57) pontua que a abordagem qualitativa “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

No cenário desta pesquisa, que busca analisar a representatividade dos povos indígenas no DCTMA e na prática docente de professoras de uma escola da rede municipal de Imperatriz, foi fundamental uma análise do documento em questão. Para tanto, a pesquisa documental se apresentou como a metodologia mais adequada para conduzir e efetivar os objetivos da pesquisa. Cellard (2012, p. 297) diz que “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado

em papel, são [...] fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”. O tipo de documento a ser analisado neste estudo é escrito, um arquivo público de âmbito estadual.

A análise de um documento oficial que orienta os currículos escolares exige do pesquisador o conhecimento da identidade desse artefato, dos interesses que o circundam e dos motivos de ele ter sido construído. Isso porque torna-se,

[...] efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o Estado que se exprime por meio de uma documentação qualquer. Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posições que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (Cellard, 2012, p. 300).

Para analisar o DCTMA, nesta investigação, utilizamos as seguintes categorias: diversidade cultural dos povos indígenas; povos indígenas do Maranhão; indígena(s) e índio. Essas categorias foram selecionadas conforme a necessidade de averiguar o que o documento expõe sobre a representatividade dos povos indígenas no referido documento.

Iniciamos a pesquisa, analisando as representações que a iconografia da capa nos possibilita pensar sobre as diversidades culturais, os povos que se fazem presentes, os rituais, a identidade do documento e a própria paisagem do estado do Maranhão. Analisamos também a introdução e suas subseções: Caracterização do Território Maranhense; Concepção de currículo do DCTMA; Princípios educacionais (3- Diversidade); Princípios pedagógicos; Temas integradores (6- Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural); e Diversidades e modalidades educacionais (4- Educação indígena).

Para averiguar a representatividade dos povos indígenas no DCTMA, elegemos os textos dos componentes curriculares História e Arte. Em História, delimitamos as análises na Apresentação e nos seus conteúdos, no 6º e no 7º ano. Com os mesmos critérios, analisamos o componente curricular Arte, no 3º, 6º e 8º ano do Ensino Fundamental. Os componentes curriculares foram escolhidos seguindo a determinação da Lei 11.645/2008, a qual preconiza que os conteúdos referentes às histórias e culturas indígenas devem ser ministrados em todos os currículos escolares, especialmente “nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

No decorrer da pesquisa documental, sentimos a necessidade de perceber como a prática docente estava implicada com o documento investigado. Segundo José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende

investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Conhecer a relação do DCTMA com a prática dos(as) professores(as) da rede municipal de Imperatriz requer uma aproximação com essas pessoas.

Dessa forma, realizamos pesquisa de campo que aconteceu em uma escola municipal de Imperatriz, com o objetivo de investigar como o DCTMA se relaciona com a prática docente e no que diz respeito aos povos indígenas. Segundo Gonsalves (2001, p.67) esse é o tipo de

[...] pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A pesquisa de campo seguiu as seguintes etapas: uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, que auxilia na compreensão sobre o objeto de estudo e promove encontro com outros pesquisadores por meio de pesquisas já publicadas. Em seguida, de acordo com a natureza da pesquisa,

[...] devem-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados, é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados, como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior (Marconi; Lakatos, 2021, p. 203).

Para a coleta de dados no campo mencionado, foi utilizada a entrevista. De acordo com Marconi e Lakatos (2021, p. 213), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Esse é um instrumento de investigação importante em vários campos das Ciências Sociais.

O tipo de entrevista escolhido foi não-estruturada, que para Marconi e Lakatos (2021, p. 214), “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”.

Para a realização da pesquisa, seguimos as seguintes fases: o planejamento, a elaboração do roteiro conforme os objetivos e as datas previstas para as entrevistas; em seguida, a visita a escola e a apresentação dos objetivos da pesquisa para as professoras. Após a realização das entrevistas, os dados coletados foram categorizados de acordo com as perguntas norteadoras definidas no roteiro das entrevistas e por fim as informações foram integradas à pesquisa.

Para a seleção dos docentes, consideramos os seguintes critérios: ser professor(a) na escola campo previamente definida; fazer parte do corpo docente do Ensino Fundamental; e ter disponibilidade, tempo e interesse em colaborar com a pesquisa. No decorrer deste texto,

identificamos as professoras por: Professora Maria, Professora Ana, Professora Helena e Professora Eva. Os nomes são fictícios e escolhidos pelas professoras com intuito de manterem suas identidades anônimas.

Além das entrevistas com as docentes, realizamos entrevista com a articuladora da elaboração do DCTMA em Imperatriz e com a diretora pedagógica da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), a fim de compreendermos a trajetória de elaboração do documento investigado. Essas entrevistas seguiram as mesmas fases de planejamento e organização das entrevistas realizadas com as professoras da escola campo. Os critérios de escolha das interlocutoras se deram por suas atribuições na elaboração do documento investigado. No decorrer do texto as professoras foram nomeadas ficticiamente para manter sigilo de suas identidades, chamaremos de Professora Ester e Professora Camila.

Todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento de caráter explicativo onde foram abordados todos os objetivos da pesquisa e questões referentes ao uso das respostas dada a pesquisadora, garantindo suas participações voluntárias e seus anonimatos.

Para referenciar teoricamente a pesquisa apoiamo-nos em trabalhos de autores (as) que discutem sobre os documentos que orientam as diretrizes curriculares e por consequência os currículos escolares e as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a dissertação de Francisca Jandira Machado Neves (2020), intitulada “Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: contextualizações e aproximações”, ajudou-nos a compreender o processo de elaboração do documento em questão.

Para analisar a concepção de currículo numa perspectiva cultural de Flávia Terigi (1996), Michel Apple (2011), Ireno Antonio Berticelli (1997), Regina Leite Moreira e Antonio Flávio Barbosa Moreira (2006), Gimeno Sacristán (1998; 2013) e Marisa Vorraber Costa (2001), discutem que o currículo não é neutro, uma vez que está intrinsecamente ligado a relações de poder, idealizando o tipo de identidade que os indivíduos vão formar. Trabalhamos também com a discussão feita por Samia Roges Jordy Barbiere (2008), sobre os povos indígenas nos currículos oficiais do Brasil, bem como de Cury, Reis e Zanardi (2018) que falam sobre a BNCC, documento que antecede o DCTMA. Demerval Saviani (2014) discute a questão da educação direcionada a atender o mercado de trabalho.

Para analisar o DCTMA, utilizamos o etnólogo Curt Nimuendajú (1944) para discutir sobre os povos Timbira. Além dele, trouxemos dados acerca do quantitativo de povos indígenas do Maranhão da dissertação de Ilma Maria Oliveira da Silva (2012) e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022.

Ao falar dos povos indígenas presentes no Maranhão, os autores, Adalberto Franklin (2005) e Francisco de Paula Ribeiro (1874), em seus levantamentos históricos sobre a ocupação desses povos no estado, demonstram que os indígenas foram os primeiros habitantes que chegaram a essa região, ocupando esse território até a chegada dos primeiros colonizadores, com pelo menos três frentes de ocupações diferentes. Além disso, os estudos da Associação Carlo Ubbiali e do Instituto Ekos (2004), para discutir os povos indígenas do Maranhão, bem como o trabalho de Bartomeu Meliá (2008), que trata da educação indígena.

Para a nossa compreensão sobre representatividade, utilizamos as teorizações de José Sánchez (2017) e Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (2009), e representação de acordo com Chartier (1991). Os trabalhos de Vera Maria Candau (2005; 2008) foram de grande importância, pois discutem a importância de considerar a interação e a interrelação entre os diversos grupos culturais por meio da interculturalidade. Para discutir sobre a diversidade cultural no DCTMA, nos valem os trabalhos Reinaldo Matias Fleuri (2018). Nesse contexto, a pesquisa trabalha com o termo maranhensidade pautado em Cleres Carvalho do Nascimento Silva; Scarlat Carvalho do Nascimento Silva; Jônata Ferreira de Moura (2020).

Ampliando a compreensão sobre historicidade e sobre culturas, Dennis Cuhe (2002), Clifford Geertz (1989), Costa (1998), Veiga-Neto (2003) e Fredrick Barth (1998), os quais apontam que a cultura possuiu diferentes significados ao longo da História e que a evolução do entendimento desse termo influenciou o que se pensou sobre cultura por muito tempo. É importante apreender que a visão europeia de cultura foi considerada superior por muito tempo, sendo percebida como central e melhor, em detrimento de outras culturas que não a deles.

Esta pesquisa traz os autores Aníbal Quijano (2005) e Shohat e Stam (2006) para nos referenciar os teoricamente e falarmos sobre os efeitos da colonialidade. Trazemos também Stuart Hall (2011) que discute as mudanças sociais causadas pela globalização e sua implicação sobre as identidades culturais.

José de Ribamar Bessa Freire (2000), elenca cinco ideias equivocadas sobre os povos indígenas no Brasil. Ainda nessa perspectiva, utilizamos Gersem do Santos Luciano (2006) cujo estudo identifica três distintas perspectivas sociais da atualidade sobre os indígenas.

Para uma averiguação sobre a representatividade dos povos indígenas nos componentes curriculares História e Arte e, nos conduzirmos teoricamente, recorreremos a Ana Mae Barbosa (1997), que discute a Arte na escola; Maria Felisminda de Rezende e Fusari (2001), que trazem a importância desse componente curricular e a sua relação com cultura; e Edson Carneiro (2008), que dialoga sobre cultura popular.

Apoiamo-nos ainda na autora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2012), Maria de Lourdes Spazziani (2016), Miguel Arroyo (2000; 2013), Henry Giroux (1997), Iria Brzezinski (2002), Ilma Passos Alencastro Veiga (2012) e Candau (1999) para elucidar o conceito e reflexões sobre prática docente que carregaremos nesta pesquisa. Outras reflexões sobre o trabalho do(a) professor(a) foram pautadas em Miguel Arroyo (2016), e Felipe Martínez Rizo (2012). Para falarmos sobre formação de professores(as) usamos, Nascimento (2000) e José Carlos Libâneo (2008). Sobre diversidade sociocultural na prática docente: Maria Regina Clivati Capelo (2003) e Candau (2008; 2013). Para nos compreendermos acerca dos livros e recursos didáticos: Circe Bittencourt (2001) e Olga Freitas (2007).

Assim, esta dissertação possui cinco seções. A primeira seção é a Introdução, destinada a apresentar o objeto de estudo da pesquisa, a motivação pessoal e meu percurso acadêmico e profissional. Apresentamos também os objetivos e a problematização que norteiam o trabalho. Evidenciamos ainda o percurso teórico-metodológico em uma subseção, destacando aspectos como o enfoque de pesquisa, a abordagem que amparou a investigação e o tipo de pesquisa, bem como situamos o local da investigação e as interlocutoras que foram entrevistadas.

A segunda seção, nomeada de *Documento curricular do território maranhense (DCTMA): da elaboração à implementação*, tem como objetivo analisar o processo de elaboração e implementação do referido documento.

A terceira seção, *A representatividade dos povos indígenas do Maranhão nos componentes curriculares História e Arte no DCTMA*, faz um levantamento histórico da resistência dos povos indígenas do Maranhão e, em seguida, averiguamos a representatividade dos povos indígenas no componente curricular História e Arte do documento pesquisado, em duas subseções destinadas às análises separadas de cada um dos componentes curriculares.

A quarta seção está destinada à análise das implicações com a prática docente com o DCTMA, realizando uma triangulação das falas das docentes entrevistadas com o referencial teórico e as nossas reflexões.

Na quinta seção “Produto”, apresentamos a estrutura e os objetivos do livro elaborado a partir dessa dissertação. Neste espaço, realizamos uma triangulação entre as narrativas dos(as) professores(as), a literatura que aborda questões de acordo com os objetivos da pesquisa e as nossas reflexões.

A sexta seção deste trabalho dissertativo são as considerações finais, que têm o intuito de indicar as conclusões referentes aos objetivos da pesquisa.

2 DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA): da elaboração à implementação

Nesta seção analisamos como ocorreu o processo de elaboração e implementação do DCTMA como instrumento que orienta a valorização da regionalidade nos currículos escolares maranhenses. Participaram da discussão a professora que foi articuladora da elaboração do DCTMA em Imperatriz e a diretora pedagógica da UREI. Apoiamo-nos em documentos oficiais e pesquisas que discutem sobre as políticas educacionais no Brasil, como: a LDB 9394 de 1996, a CF de 1988 e o PNE nº 13.005 de 2014, BNCC (2018), SEDUC-MA (2019), bem como os trabalhos de Cury; Reis; Zanardi (2018), Gatti (2016), Neves (2020, Holanda *et al.* (2009) e Saviani (2014).

Analisamos, também, como a maranhensidade se apresenta no DCTMA, discutimos o envolvimento da sociedade para elaboração do documento e as inconsistências nas informações sobre os povos indígenas do estado do Maranhão. Para contribuir com as análises trouxemos os trabalhos de Sánchez (2017), Chartier (1991), Shohat e Stam (2006), Furlanetto (2010), Do Nascimento (2020), Abranches (2009), Moreira; Candau (2013), IBGE (2010), Silva (2012), Nimuendajú (1944), Barbieri (2008), Centro de Trabalho Indigenista (2023), Freire (2000), Costa (1998), Candau (2013) e Luciano Baniwa (2006).

Discorreremos sobre a historicidade do conceito de currículo e como ele se imbrica com as culturas, a partir dos trabalhos de Cury, Reis e Zanardi (2018), Sacristán (2013), Terigi (1996), Berticelli (1997), Apple (2011). Abordamos os princípios, as modalidades e temas integradores do DCTMA, fazendo recortes a partir dos descritores: diversidade, indígenas e povos indígenas, com apoio das pesquisas de Fleuri (2018), Costa (2001), Meliá (2008) e Luciano (2006), foram utilizados para averiguação.

2.1 DCTMA: os caminhos construídos em sua elaboração

O DCTMA é um documento norteador para elaboração dos currículos escolares do estado do Maranhão e tem o objetivo de orientar os PPP das escolas e os planos de aula dos professores(as), como já citado na introdução deste trabalho. Sua elaboração foi realizada a partir da implementação da BNCC, que estava prevista na CF de 1988, a qual determina no Artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, visando assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Além disso, a CF determina que as regionalidades sejam consideradas nos documentos norteadores.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu Artigo 26, diz que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum” com uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1966). A LDB, em consonância com a CF de 1988, reafirma que deve ser levado em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, em especial, dos povos indígenas e dos povos de origem africana e europeia.

Outra importante legislação que implica na construção dos currículos escolares é o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. Este, tem quatro metas que objetivam a universalização do atendimento escolar e 20 metas para assegurar o acesso à educação no Brasil até o ano de 2024. Além disso, apresenta 254 estratégias para garantir que essas metas sejam alcançadas, sendo uma delas a qualidade da Educação Básica e a construção de uma base nacional comum curricular.

A partir dos documentos supracitados, a BNCC foi elaborada e disponibilizada em 2018³, incluindo a etapa do Ensino Médio (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Este documento diz que, para a elaboração de currículos que considerem os povos indígenas, é preciso “assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena” (BNCC, 2018, p. 19).

Durante o processo de elaboração da BNCC, já havia uma discussão impulsionada pelo MEC, a partir dos documentos anteriormente citados, para elaboração de referenciais curriculares com o objetivo de atender às necessidades específicas de cada estado, respeitando as regionalidades. Dessa forma, cada unidade federativa deveria construir seus próprios documentos para definir o que deve ser ensinado, considerando as peculiaridades regionais. Inicialmente, as orientações para elaboração de um referencial curricular estadual foram dadas para as Secretarias Estaduais de Educação a fim de que se organizassem em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e produzissem um documento que serviria como referencial curricular a ser utilizado pelas redes estaduais e municipais de ensino.

Em outubro de 2019, todas as unidades federativas do país já haviam finalizado seus documentos. Os estados tiveram autonomia para construir caminhos para realizar a escuta da

³No dia 5 de abril de 2018, foi instituído o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBncc) com o intuito de instruir as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no processo de retificação ou implementação de seus currículos ajustados com a BNCC e na formação continuada das equipes pedagógicas e docentes das escolas.

comunidade em relação ao que ensinar, discutir os motivos de ensinar determinados conteúdos e estabelecer os principais pontos da região que deveriam figurar no documento, entre outros elementos (SEDUC-MA, 2019).

O Maranhão iniciou a elaboração do DCTMA em 8 de novembro de 2018, por meio de consulta pública *on-line* realizada com as equipes pedagógicas, os docentes das escolas e a sociedade civil pela plataforma do MEC para a construção de uma versão preliminar. Essa interação com o público ficou disponível até novembro de 2018, totalizando 21 dias para divulgação e participação de todo o Maranhão (SEDUC, 2019). Segundo Neves (2020, p. 116), a consulta contou com “13.840 acessos e 4.246 contribuições”.

Entrevistamos a articuladora da elaboração do DCTMA em Imperatriz⁴, na qual nomeamos ficticiamente de Professora Ester, como mediadora do Grupo de Trabalho (GT), na cidade de Imperatriz. Esse GT era composto por uma equipe definida previamente em São Luís pela SEDUC-MA. Sobre esse momento, a professora relata:

[...] em relação a participação da SEMED na elaboração do DCTMA, foi mais indireta porque não teve representação no grupo de professores que foram redatores do documento, porque isso se deu em função do período de adesão. Quando a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz fez a adesão pra participar dessa elaboração, essa equipe já estava composta, e, portanto, não foi possível inserir mais professores para essa participação. Então, a participação dos professores e da secretaria, dos profissionais de educação aconteceu através da representação da articuladora de mobilização, no caso eu fui essa articuladora, representando o município de Imperatriz (Professora Ester. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de novembro de 2023).

A partir da narrativa da professora, constatamos a ausência da participação dos (as) professores(as) dos municípios do interior do Maranhão, especialmente nos momentos de decisão para elaboração do DCTMA. Essa ausência nos leva a pensar que o Estado enxerga os(as) professores(as) como meros reprodutores de políticas pensadas e estabelecidas por outros.

Esse silenciamento causa a sensação de não pertencimento desses sujeitos nos documentos que farão parte da sua prática cotidiana. De acordo com Gatti (2016, p. 130), “em geral, mentores e implementadores de políticas e programas que trazem em seu bojo a necessidade de novas visões sobre a educação e sociedade tem a concepção de que, ao oferecer informações e propor normas, mudanças em posturas e em modos de agir se produzirão”. Essas mudanças são complexas, que ultrapassam os processos cognitivos, mas envolve aspectos socioafetivos e culturais.

⁴ Professora da rede municipal de ensino de Imperatriz, integrante da SEMED e responsável pela articulação de elaboração do DCTMA na cidade.

Cabe ressaltar que o processo de colaboração e (re)elaboração do DCTMA aconteceu a partir de uma versão preliminar, prevista no parecer do ProBNCC, feita pela equipe técnica da Fundação Getúlio Vargas, ligada ao MEC, formada por “22 redatores, 3 coordenadores, 1 analista de gestão e 2 coordenadores especificamente do Estado” (Neves, 2020, p. 116). Essa versão preliminar foi disponibilizada para o conhecimento da sociedade a fim de cumprir a etapa de participação dos sujeitos.

Ainda durante o ano de 2018, aconteceu a preparação para o Seminário Regional de São Luís para a construção do DCTMA, Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e a sua realização em São Luís, capital do estado. A preparação tinha como propósito estudar a elaboração de currículo e, obviamente, realizar debates sobre o que o documento supracitado deveria conter (SEDUC, 2019). Sobre os seminários regionais, a professora Ester afirma o seguinte:

[...] teve uma equipe que incluiu pedagogos, coordenadores da SEMED, professores por componente curricularenhular, pelas áreas de conhecimento que participaram das discussões em São Luís no primeiro momento, a participação em dois seminários, que os redatores que estavam em processo de elaboração, apresentavam o texto que já tinha sido redigido que a partir de discussões. Na apresentação, se discutia as leituras. Esses professores poderiam opinar, mas eles não estavam no grupo de redatores, apenas nesse momento de seminários eles poderiam dar suas sugestões (Professora Ester. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de novembro de 2023).

De acordo com a narrativa, podemos afirmar que houve momentos de escuta, porém as ideias não foram, de fato, consideradas para compor o documento, pois já existia uma versão prévia escrita por redatores que são técnicos de educação de atuação nacional da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que somente em seguida foi liberada virtualmente para a contribuição dos(as) coordenadores(as) e professores(as) dos municípios. Durante esse processo de escuta, seminários e discussões, o texto foi exposto algumas vezes exclusivamente para pessoas na capital do estado. A participação da equipe nos momentos de debate em São Luís demonstra apenas um cumprimento de dever e seus papéis de coadjuvantes no processo, já que eles não poderiam em nada alterar o texto estabelecido pelos redatores.

A diretora pedagógica da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), nomeada, com o nome fictício Professora Camila, ao ser questionada sobre a participação da UREI na elaboração do DCTMA, afirma:

[...] houve esse momento de passar alguma coisa para a gente ter que responder, tipo um *link*, aí já deixava alguma resposta feita ali. Participamos *online* também, porque teve uma etapa *online*, eu mesma enquanto professora, eu tive que participar do período *online* (Professora Camila. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 6 de novembro de 2023).

De acordo com o *site* da SEDUC (2019), o referido encontro foi organizado pela secretaria e pela UNDIME, com colaboração do Conselho Estadual de Educação (CEE) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Desse evento, participaram 417 pessoas da área da educação, entre eles coordenadores estaduais da BNCC, redatores especialistas da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e articuladores regionais da secretaria e da UNDIME.

O relato da Professora Camila demonstra a ausência de entendimento sobre a importância do documento em questão no campo educacional da nossa região. Quando as declarações sobre as poucas oportunidades de participação dos docentes para a concepção do documento que deve regular os PPP e os planos de aula se reduzem a “a gente ter que responder” e “tive que participar”, percebemos uma visão de simplesmente executar uma demanda que foi solicitada, sem perceber que a elaboração do DCTMA significava atender ao que falta na BNCC: a diversidade cultural do estado. Além dessas participações *on-line*, a UREI esteve de forma presencial nos seminários para as discussões de elaboração do aludido documento. Sobre isso, a Professora Camila, diz que

[...] teve depois uma sentada [discussão em grupo] na escola para a gente discutir essa questão e ter que alinhar alguns eixos. Aí, depois, quando cheguei aqui com o cargo de diretora, nós fomos convidadas a ir diretamente (para São Luís) e esse evento eu lembro que foi organizado pela FGV em São Luís. (Professora Camila. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 6 de novembro de 2023).

Observamos que somente enquanto diretora pedagógica da UREI a professora foi convidada a participar presencialmente em São Luís dos seminários para estruturação do DCTMA, para os quais teve a oportunidade de convidar poucos(as) professores(as) com o suporte financeiro ofertado pelo estado para se deslocarem até a capital.

Esse seminário, a que se refere a Professora Camila, fez parte de um conjunto de seis eventos que aconteceram de maneira presencial em algumas cidades do estado do Maranhão, de setembro a dezembro de 2018, sendo dois deles na capital do estado. Esses encontros permitiram que os participantes conhecessem e discutissem as propostas prévias que faziam parte do documento inicial. Durante o seminário, eles puderam sugerir mudanças e apresentar outras propostas (Neves, 2020). A professora ratifica essa oportunidade quando nos conta que:

Posteriormente a essa consulta pública, o documento teve uma redação final, o documento como um todo e, após essa redação, tiveram seminários em algumas regionais do Maranhão. Imperatriz foi uma dessas regionais que foram convidados professores e profissionais da educação como geral para participar desse momento da apresentação do documento que ainda era possível fazer essas sugestões e opinar, pois o documento não estava impresso, apenas digitado (Professora Ester. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de novembro de 2023).

A contribuição da SEMED aconteceu por meio de uma professora, que teve um papel importante, a saber, o de articulação do DCTMA para mobilização de um grupo de professores(as) formados por representantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esse grupo realizou a leitura do documento e opinou com algumas ideias a partir das concepções da Secretaria. Contudo, não houve professor(a) participando diretamente do grupo de redatores do DCTMA, pois já existia um grupo externo que fazia esse papel.

Algumas palestras e debates aconteceram ao longo dos seminários, uma delas intitulada “Análise da realidade maranhense com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (SEDUC, 2019). Esse índice diagnostica os sistemas educativos, medindo os níveis de qualidade, os quais, quase sempre, estão associados ao desempenho dos alunos avaliado por meio de provas padronizadas. Houve ainda outras reflexões incluindo aspectos ligados à BNCC.

Em uma entrevista com professoras⁵, ao serem indagadas se houve alguma reunião tratando da questão das diversidades culturais da região, entre elas a dos povos indígenas do Maranhão, por unanimidade, afirmaram que essas questões não foram abordadas ao longo das propostas de elaboração do DCTMA. É possível, portanto, verificar a incorporação da ideia de uma única cultura nesse documento e, conseqüentemente, nos currículos escolares e na prática dos docentes.

Nas discussões, percebemos que apesar de o documento discutir sobre as diversidades, esse foco se perde, pois, durante a pesquisa, a professora articuladora do DCTMA em Imperatriz, a UREI e o próprio documento não mencionam os povos indígenas nesse processo de elaboração. Entendemos, então, que esses povos não foram pontos de reflexão.

Após as consultas através da plataforma *on-line* e os encontros presenciais, uma versão final foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE) e autorizada por meio da Resolução CEE/MA nº 285/2018, de 27 de dezembro de 2018, que aprova o DCTMA no sistema de ensino do estado do Maranhão.

Em março de 2019, o governo do estado entregou o DCTMA, das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para todas as prefeituras do território maranhense. Foram produzidos 64 mil exemplares para os 217 municípios, além de estar disponível para consulta e *downloads* no *site* da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC, 2019). Sobre a entrega do documento à comunidade escolar, a professora Ester, declara:

⁵ Entrevistas realizadas ao longo dos meses de maio e junho de 2024 em uma escola da rede municipal de Imperatriz com quatro professoras do Ensino Fundamental (anos finais). O capítulo quatro desta dissertação descreve como aconteceu esse processo.

Em relação ao documento final, ele foi impresso conforme a população de cada município maranhense. Houve uma distribuição de exemplares impressos para que fosse distribuído e realizado a formação continuada com os profissionais da educação de cada município (Professora Ester. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de novembro de 2023).

A SEMED, em abril de 2019, apresentou e distribuiu a versão final do documento aos gestores das 148 escolas e creches da cidade de Imperatriz. Também participaram desse processo as unidades de apoio à educação, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, o Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho Individual (SIADI), a Biblioteca Pública do município, as escolas privadas, os sindicatos, o Conselho Municipal de Educação e o Rotary, além de instituições estaduais de ensino (SEDUC, 2019). Em seguida, no ano de 2020, a SEDUC organizou a etapa de formação não centralizada nos municípios para efetivação da divulgação e a (re)elaboração dos currículos escolares (SEDUC, 2019).

Sobre o recebimento do referido documento, uma das professoras entrevistadas afirma que “cada escola recebeu exemplares do DCTMA e fomos orientados a planejar as aulas com base no mesmo” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 29 de maio de 2024). Mesmo sem uma participação de fato pública para a escuta dos(as) professores(as), a SEMED impõe novas regularizações que impactaram diretamente a prática docente. Sucintamente, foi dessa forma que aconteceu a implementação desse dispositivo nas escolas municipais da cidade.

A Professora Ester diz não ter tido representação de professores(as) da SEDUC (de São Luís) nem da SEMED de Imperatriz. Sobre isso, expressa sua percepção e preocupação acerca do DCTMA:

É importante ressaltar que tanto a BNCC como o DCTMA são normativas que têm recebido críticas da academia, dos teóricos e de estudiosos por terem uma abordagem muito voltada por privilegiar uma lógica mercantil, ou seja, uma pedagogia fundada na pedagogia das competências e habilidades, mas competências e habilidades muito focada para esse mercado, em que divide cada vez mais as classes sociais, ou seja, preparação de mão de obra e que, na verdade, não tem essa preparação, mas o foco, o interesse, a questão de alienação do trabalho (Professora Ester. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de novembro de 2023).

A preocupação da professora Ester foi pertinente, pois, considerando a promoção da escola no Brasil, principalmente no século XX, observamos que muitos processos de reforma aconteceram, sobretudo, como meio de adaptação das escolas aos interesses de políticas de governo e não de Estado. Dessa maneira, é essencial acentuar que a educação passou por diversas intervenções, de origem interna e externa. As intervenções externas na educação se

firmam através de organismos multilaterais⁶, enquanto as internas acontecem por meio do empresariado. Sobre essa questão, Saviani (2014, p. 105) pontua que

A força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado.

A educação, nessa perspectiva, converte-se em mais um produto mercadológico, valorizando aspectos ligados à competitividade, ao pragmatismo, ao utilitarismo e à rentabilidade, enfoques que valorizam princípios individualistas. A articulação de uma base nacional comum como elemento obrigatório corresponde a esse discurso mercantil e, conseqüentemente, universalista, resultando na diminuição do trabalho com temas que consideram as diversidades culturais, incluindo as variadas culturas dos povos indígenas, nos documentos curriculares.

O DCTMA traz em seu texto as dez competências definidas pela BNCC que devem ser trabalhadas durante a Educação Básica e defende que “essas competências ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos, para atuar no mercado de trabalho e ainda para pensar em soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética” (DCTMA, 2019, p. 15). Para Holanda *et al.* (2009, p. 124), “o termo competência ganhou força na década de 1990”, momento em que as ideias neoliberais começaram a estar mais explícitas nas legislações, em especial, no campo educacional.

É nesse sentido que a preparação para o mercado de trabalho, pautada no pensamento de um ideal neoliberalista, tem sido implementada por meio da educação através do desenvolvimento das competências e habilidades. Com a implementação da BNCC, essas projeções das políticas neoliberais, que são igualmente transferidas para os documentos regionais, a exemplo do DCTMA, tornam-se também instrumentos do mercado financeiro e perdem seu ideário de atender às demandas das diversidades locais.

O processo de implementação do DCTMA, além de sustentar as políticas educacionais das cidades maranhenses e a formação continuada dos(as) professores(as), supervisores e gestores, impacta em larga escala todo o sistema educacional do estado. A ausência da participação ativa da comunidade na elaboração do documento em questão silenciou os sujeitos locais, retirando-lhes a possibilidade de incluir as especificidades e diversidades do estado do Maranhão, em especial as dos povos indígenas.

⁶Banco Mundial, Unesco e Unicef.

Para materializar o DCTMA, era indispensável observar “a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo” (Maranhão, 2019, p. 12), tendo sido necessário analisar todo o contexto e a criação do estado do Maranhão para elaboração do documento que nortearia as escolas e os planos de aula maranhenses. O currículo deveria alinhar o conteúdo dos componentes curriculares e a vida cotidiana dos alunos para que associem através da vivência o que está sendo ensinado, tendo como centro do currículo a “maranhensidade” implícita. Nascimento Silva (2020), sobre o termo maranhensidade, nos informa que:

Desde o início da gestão de Jackson Lago no comando político do Maranhão (“Agora é a vez do povo”, janeiro de 2007), o emprego de um nome incomum para definir a proposta de política cultural do seu governo causou polêmica e foi motivo de debates acalorados nos espaços públicos, principalmente no que se refere aos temas identidade e cultura local: o nome maranhensidade. Esta palavra foi usada primeiramente para designar o carnaval 2007, ano em que o produtor cultural, poeta, compositor e militante Joãozinho Ribeiro assume a responsabilidade pela pasta estadual da Cultura. Desde então, maranhensidade foi o termo usado para indicar todas as realizações ou 18 apoios da Secretaria Estadual de Cultura (SECMA) no âmbito das festas populares e para sintetizar a proposta política da SECMA no campo das ações culturais (Do Nascimento Silva, 2020, p. 9).

Foi a primeira vez que o termo “maranhensidade” foi discutido com a sugestão de dar nome e caracterizar a diversidade do próprio estado. No entanto, houve várias discussões para entender a nomenclatura e o que agregaria positivamente para o estado. Logo depois, há a representatividade apenas como o “jeito de ser” do povo maranhense, bem como sua cultura.

Jackson Lago foi eleito para ser governador do estado de 2007 a 2009, porém, no início de 2009, ele teve seu mandato suspenso, sendo substituído por sua vice. Diante do contexto de mudança governamental, os holofotes e microfones tomaram outro rumo, ficando esquecido o termo “maranhensidade” e sua ideia central. Depois de alguns anos, o termo voltou à tona com o governo de Flavio Dino do PCdoB, que foi então prescrito no DCTMA (2019, p. 17), que seria “necessário ter a ‘maranhensidade’ como eixo fundamental da construção deste currículo”.

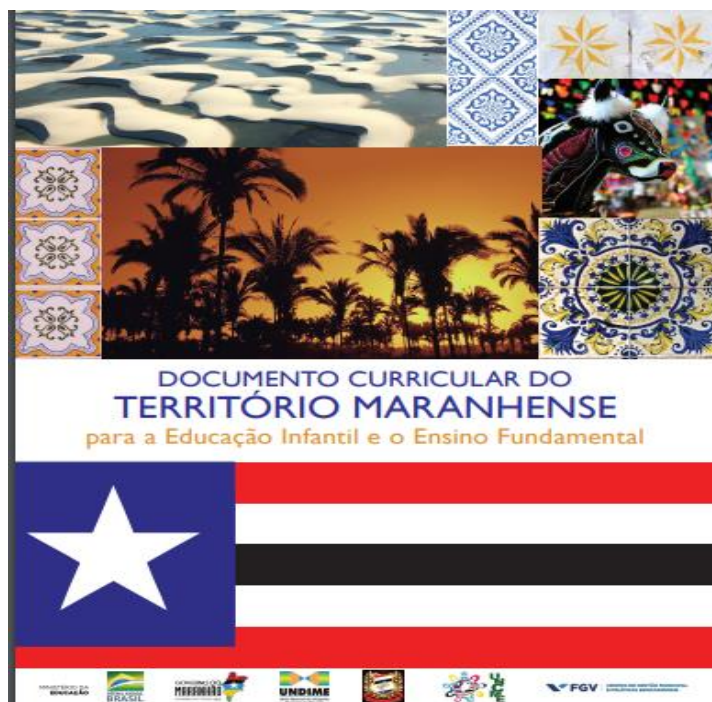
O DCTMA enfatiza que o currículo não deve levar em conta somente os conteúdos que foram estabelecidos pela BNCC, pois se assim fosse, deixaria de incluir a cultura local e o “jeito de ser” daqueles que estão inseridos no âmbito escolar. Contudo, o documento restringe a diversidade cultural do estado.

2.2 O DCTMA e a valorização da maranhensidade

Nacionalmente, o Maranhão é reconhecido por alguns aspectos bastante enfatizados pela mídia, como a associação direta com os lençóis maranhenses, casarões do Centro Histórico

localizados na capital do estado, São Luís, e o bumba meu boi. Contudo, o Maranhão possui outras riquezas, como pode ser percebido na Imagem 1 que apresenta a capa do DCTMA:

Imagem 01- Capa do DCTMA



Fonte: Maranhão (2019).

A capa do DCTMA retrata os lençóis maranhenses, os azulejos dos casarões históricos de São Luís, os cocais e o bumba meu boi, aspectos presentes no norte do Maranhão. A encadernação do documento denuncia a omissão dos traços culturais do restante do Maranhão, fortalecendo apenas a cultura do litoral maranhense, em detrimento de outras riquezas espalhadas pelo estado, como a diversidade cultural dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, entre outras.

Cabe ressaltar que os elementos evidenciados na capa do DCTMA também são frequentemente expostos em propagandas nacionais, guias turísticos, *souvenirs* e livros de história e de cultura maranhense. A representatividade, trata-se de garantir de que a inclusão e pertencimento, de modo a garantir as pessoas de diferentes culturas, identidades, gêneros e origens sejam representadas de forma justa. Segundo Sánchez (2017, p. 63), refere-se a “condensação de um conjunto de elementos significantes”.

A representação não é neutra nem universal, pois nasce a partir de interesses, ou seja, trata-se de necessidades concretas ou sociais (Chartier, 1991). As representações acerca dos aspectos maranhenses construíram-se limitadas a pontos turísticos midiáticos do estado, e não

associadas a características que definem o estado e sua identidade. Seguindo esse pensamento, podemos afirmar que as imagens selecionadas para compor a capa do DCTMA reproduzem uma história construída por um viés cultural unificador e colonizador.

Os azulejos retratados na montagem da capa são, em sua maior parte, vindos de Portugal durante o período colonial do Brasil e demonstram como são fortes os resquícios da colonização. No Brasil, esse processo aconteceu por meio de perseguições, capturas e extermínio de indígenas, por vezes, de povos inteiros. Terras foram invadidas e tomadas, e os indígenas, escravizados. No Maranhão, os conflitos contra os indígenas também ocorreram dessa forma. Mesmo assim, a cultura hipervalorizada é a dos colonizadores, enquanto os povos indígenas são coadjuvantes na História do Brasil.

O conceito que discute a Europa como protagonista da história mundial chama-se eurocentrismo. Foi dessa forma que a diversidade cultural dos povos indígenas foi reduzida “a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como a origem única dos significados, como o centro de gravidade do mundo, como realidade ontológica em comparação com a sombra do resto do planeta” (Shohat; Stam, 2006, p. 20). Não desqualificamos as contribuições científicas e filosóficas realizadas pelos europeus, mas uma objeção se impõe quando esse movimento privilegia a Europa e promove o silenciamento de outros povos, especialmente das culturas indígenas.

Outro fator apresentado na capa do DCTMA é o bumba meu boi. Uma das manifestações do folclore brasileiro, essa é uma festividade predominante no Norte e no Nordeste do país. Sua história se desenvolve em torno de pessoas negras e indígenas, por isso traz consigo uma simbologia potente por ter uma íntima relação com encantarias de matrizes africanas e indígenas. A trama é um típico retrato das relações sociais e econômicas do Nordeste ao longo do período colonial, sinalizada pela monocultura, criação extensiva de gado e a escravidão (Furlanetto, 2010).

Entretanto, é preciso entender esses elementos para além de menções folclóricas e turísticas utilizadas na capa do DCTMA, bem como os elementos naturais, tais como as palmeiras e os Lençóis Maranhenses, paisagens predominantemente vistas ao Norte do estado e, frequentemente, apresentadas como as suas riquezas naturais. O Maranhão é composto por um mosaico de paisagens ricas em biodiversidade e não considerar a multiplicidade dessas culturas, línguas dos povos indígenas, religiões e práticas ritualísticas dos coletivos nele presentes é um apagamento de diversos modos de viver.

Nesse sentido, questionamos qual é a representatividade dos povos indígenas do Maranhão no documento e no que consideram ser maranhensidade. Segundo Abranches (2009),

a representatividade tem algumas concepções, pode ser considerada como um elemento político que possibilita dar o poder de representar em um determinado segmento. Esse conceito está em construção e está relacionado em como o representante e representado se relacionam.

A forma como os povos indígenas são representados nega a identidade dos povos que estão presentes no Maranhão, que não se resume a elementos do Norte do estado. A ausência das identidades, dos significados e de outras referências está diretamente relacionada aos modos como os sujeitos assumem posições de poder e de não poder. Na representatividade do que é maranhensidade, não cabem todos os maranhenses e jeitos de ser que se fazem presentes nesse território. A respeito do diálogo com a sociedade para alcançar a regionalidade o DCTMA registra que

[...] houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (Maranhão, 2019, p. 5).

No entanto, como foi observado na seção anterior desta pesquisa sobre o processo de elaboração do DCTMA, não houve esse diálogo com os(as) professores(as) do estado, como alude a passagem destacada. Docentes e pesquisadores, principalmente do interior do estado, não tiveram oportunidade de participar de maneira presencial dos momentos basilares da construção do documento. Também não foi possível contar com a participação dos alunos das escolas nas reuniões realizadas nas cidades selecionadas. A ausência de escuta traz

[...] implicações para os/as alunos/as, principalmente aqueles/as oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, são: a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola (Moreira; Candau, 2013, p. 27).

A desvalorização e a negação dessas vozes na preparação do DCTMA tendem a não identificar as diferenças étnicas, de gênero e de múltiplas origens regionais, gerando a inviabilização desses sujeitos nas salas de aula. É vital, portanto, o diálogo com as diversidades culturais, por meio dos vários sujeitos presentes em todo o território do estado. Nesse sentido,

[...] enunciá-los é uma forma de elogiar práticas de escuta, atenção e diálogo que podem nos lançar para o plano de afetos, das trocas culturais, dos saberes compartilhados e compromissos políticos com a instituição escolar estabelecidos entre sujeitos de diferentes experiências, idades e responsabilidades sociais. Algumas experimentações que reinventam o cotidiano escolar e pesquisas têm narrado que são aqueles espaços, tempos, sujeitos e práticas nos quais os alunos e alunas se

reconhecem que lhes fortalecem o sentido de presença na instituição escolar (Moreira; Candau, 2013, p. 207).

O DCTMA, reproduz 60% da BNCC e 40% para a parte diversificada. Isso limita os conteúdos que tratam das regionalidades vivenciadas no território maranhense, especialmente porque essas características regionais precisam estar alinhadas às competências já estabelecidas pela BNCC. Por isso, o documento se contradiz ao afirmar que respeita e valoriza a diversidade local.

Segundo o DCTMA, para “além dos conteúdos comuns a todo território brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) – e a BNCC (2017) apontam que deve haver complementação em âmbito local, de acordo com as características regionais e locais do estabelecimento escolar em questão” (Maranhão, 2019). O texto que compõe a Introdução, “Caracterização do Território Maranhense”, disponibiliza informações sobre as dimensões territoriais do estado e sua vegetação e dados relacionados à educação escolar. Acerca da população indígena presente no Maranhão, o DCTMA traz a seguinte informação:

Fundação Nacional do Índio (FUNAI) estima que atualmente no Maranhão habitam, aproximadamente, 15 mil indígenas, distribuídos em sete grupos étnicos diferentes, com dois troncos linguísticos distintos: o tupi-guarani e o macrojê. Os guajajaras, awagujá e urubu-kaapor são povos de língua tupi, enquanto os canela apeniekrá e rankokamekrá, pukobyê (gavião), krikati e timbira são de língua Jê. Destes, apenas os awá-gujá não possuem atividades escolares em seu território. Concentram sua habitação principalmente nas regiões pré-Amazônia, no Alto Mearim e em Barra do Corda e Grajaú (Maranhão, 2019, p. 11).

Segundo dados registrados no DCTMA sobre a quantidade de habitantes indígenas, esta seria de 15 mil, de acordo com a FUNAI. Porém, segundo dados do IBGE, de 2010, a estatística é de 35.272 indígenas. A negação da quantidade de indígenas oculta e invisibiliza essas pessoas e perpetua a crença de que a população indígena está sendo reduzida nos dias atuais.

Outra discrepância pode ser percebida na quantidade de povos indígenas citada. De acordo com Silva (2012, p. 49), no “estado do Maranhão habitam [...] nove povos e outros povos como os Gamelas e os Tremembé em fase de reconhecimento”, de acordo com dados do IBGE de 2010 e de acordo com o documento, o estado possui “sete grupos étnicos diferentes”. Nesse sentido, é estranho quando um documento que orienta os currículos escolares não se aproprie de informações basilares sobre sua população. Não quantificar um ou dois povos nesses documentos é não permitir que essas pessoas se reconheçam nas políticas educacionais, significando o apagamento e, por fim, a ausência de modos de viver e agir suas culturas específicas e diferenciadas.

As informações errôneas continuam no que diz respeito às terminologias referentes à nomenclatura dos povos indígenas do Maranhão. Segundo o DCTMA, “os guajajaras, awagujá e urubu-kaapor são povos de língua tupi, enquanto os canela apeniekrá e rankokamekrá, pukobyê (gavião), krikati e timbira são de língua Jê”. A denominação Timbira, segundo Nimuendajú (1944, p. 8), refere-se “[...] aos costumes desses índios de usarem ligas não só nos braços e nos pés, como também abaixo dos joelhos, na munheca, no pescoço, no peito e na testa [...] Timbira significaria, então, os amarrados”. Timbira é designado para nomear um grupo de povos que possui características semelhantes, mas que apresentam distinções entre si, e não apenas um povo como é posto no DCTMA.

Os povos Timbira estão nos estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Hoje, são representados pelos povos Apinayé, Krahô, Krikati, Gavião Pykbjê, Gavião Parkatejê, Canela Apanjekra, Canela Ramkokamekra, Krepynkatejê e Krênjê. Através do contato com os não indígenas, os Timbira abrangem subgrupos, como: os Põncatejê, Mãkraré, Kënkatejê, Xàcamekra, Crôrekamekra, Carencatejê, Pihàcamekra, Pãrecamekra e Cykoyôre, entre outros (Centro de Trabalho Indigenista, 2023).

Dentre as características que os tornam semelhantes, destaca-se a estrutura circular das aldeias, os ritos, as festas e a corrida de tora. Entretanto, cada um desses povos, por mais que pertençam à mesma área territorial, o Maranhão, e apresentem algumas similaridades, vivem de maneiras únicas. Segundo Freire (2000, p. 4), a ideia que “a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua”.

Tratar sobre as culturas dos povos indígenas é compreender uma grande diversidade de jeito de viver, sentir, se organizar de povos autônomos. Costa (1998, p. 65-66) afirma que, “se as culturas são singulares e constituem os seus significados em uma semântica e léxico próprios, parece impossível falar de uma cultura, a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, sem imposição de sentidos”.

A gênese dos debates acerca da diversidade cultural indígena, para Candau (2013, p. 18), é que “esta opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação onde a pressão dos movimentos sociais se fez presente”. Contudo, para o Brasil, a diversidade de culturas indígenas sempre esteve e continua presente desde o início da nossa História, antes da invasão europeia. Sobre isso, Luciano Baniwa (2006, p. 51) afirma que,

quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes:

européu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes.

Assim sendo, não é possível pensar em uma identidade de forma singular, mas em diversas, que coexistem conosco enriquecendo as maneiras possíveis de sermos maranhenses. Por isso, a questão da diversidade cultural indígena do Maranhão apresenta-se como o nosso próprio processo formador é marcado historicamente por uma base de relações interétnicas constantes.

2.3 Concepção curricular do DCTMA

O DCTMA não deve ser entendido como currículo, mas sim como referencial obrigatório para a construção do currículo escolar das escolas do estado do Maranhão. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66) afirmam que “obviamente não é possível reduzir toda complexidade do currículo às prescrições contidas no documento”. Entretanto, também não é possível falar desse documento sem dialogar com o currículo, as discussões em torno da sua epistemologia, as questões que dizem respeito a ele e as diversidades culturais, especificamente as dos indígenas, objeto desta pesquisa. É costumeiro simplificar o conceito de currículo como sendo tudo aquilo que o aluno estuda. Mas, quando analisamos a história do currículo, os sujeitos envolvidos nos processos, quem direciona e por quem é condicionado, esse conceito atravessa diversos dilemas e situações a respeito das quais devemos nos posicionar (Sacristán, 2013).

O campo curricular é marcado por fatores econômicos, sociais e políticos diferentes, que influenciam de forma direta ou não o currículo, uma vez que exprimem os interesses e as ideologias de quem o formula, refletindo significativamente na prática docente e, em seguida, na formação das pessoas. Terigi (1996, p. 163) identificou a origem de currículo a partir de três autores e seus respectivos enfoques sobre o tema. Segundo ele,

o curriculum é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século XX, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20. Se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como curriculum, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõe Hamilton; se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele.

Apesar da multiplicidade de conceitos, o currículo pode ser definido como todas as ações previstas organizadas pela escola. Diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos e valores, e em qualquer compreensão que se tome, sempre está comprometido com

algum tipo de poder. Por esse motivo, não há neutralidade nessa opção, na qual inclusões e exclusões estão sempre presentes (Berticelli, 1997).

Além disso, existe uma relação intrínseca entre currículo e cultura. A cultura, por muito tempo, foi imaginada como singular, pois se referia a tudo o que era feito de melhor na sociedade em termos de materiais, arte, filosofia, ciência e literatura, entre outros. Ademais, idealizava-se que um conjunto de padrões serviria para definir um determinado grupo, isso significa que um povo seria reconhecido por meio de alguns traços culturais determinados por características padronizadas.

A definição do conceito de cultura no século XVIII se aproximava da ideia do que se considerava civilidade, de tal forma que as palavras cultura e civilidade se tornaram expressões pertencentes ao mesmo campo semântico. Ainda durante o século XVIII, na França, a palavra civilização era constantemente associada ao entendimento de cultura, pois cultura era compreendida como uma elevação individual, enquanto civilização era um progresso pensado no campo da coletividade. Hoje, cultura denota “pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos” (Cuche, 2012, p. 09). A citação abaixo, mostra uma das seções da Introdução do DCTMA, em que é apresentada a sua percepção de currículo:

Ao consolidar o currículo do território maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo. Assim, faz-se necessário ter a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção deste currículo. Ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 17).

O DCTMA sente a necessidade da diversidade sociocultural como base de sua concepção curricular. Nesse sentido, é possível compreender que o currículo escolar está profundamente ligado a questões e diferenças culturais, de sexo, de cor, de gênero, de etnias, entre outras, que não podem ser silenciadas. Assim, nesse sentido, é necessário pensar um currículo que respeite as várias culturas e as discuta em função do aprender com o outro.

Para Geertz (1989), a compreensão do sujeito pode ser encontrada precisamente nas particularidades culturais dos povos. Dessa forma, devemos buscar entender a relação entre as distinções dos padrões culturais estabelecidos entre si. O DCTMA considera que o currículo “deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem” (Maranhão, 2019).

Ao longo da história das políticas educacionais e seus desdobramentos nos currículos oficiais no Brasil, as culturas dos povos indígenas foram desconsideradas. Em 1988, após o país passar por seis Cartas Magnas, com o processo de redemocratização e a elaboração da Constituinte, muitas mudanças aconteceram, incluindo as que abrangem toda a sistematização da educação nacional, impactando os currículos oficiais. Segundo Barbieri (2008, p. 57), a CF de 1988

[...] reconheceu aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, e também quando impôs a União o dever-poder de os “Proteger e fazer respeitar”, teria abandonado um Paradigma e adotado um novo, ou seja, teria abandonado o velho e ultrapassado paradigma da Integração, para adotar um novo paradigma: o da interação, passando a ser adotada, uma mentalidade horizontal, ou seja, assegurando o espaço para uma nova interação entre os povos indígenas e a sociedade, em condições de igualdade, ainda que alicerçada no direito à diferença. De forma equivocada, sempre o legislador constitucional pretendeu incorporar o índio à comunhão nacional. A Constituição de 1988 traz uma importante ruptura com este conceito, concedendo aos índios o direito a sua identidade e seus costumes, garantido o direito indígena à organização social, sua língua, sua educação etc. (Barbieri, 2008, p. 57).

Nesse contexto, vale destacar que não cabe mais a nenhum processo, social ou educativo, as políticas integradoras no que se refere à população indígena, e sim a interação entre os povos. Por isso, não é possível mais pensar a diluição dos modos de viver, mas entender a diversidade cultural de cada povo indígena.

Como já mencionado, nesta seção, no DCTMA, o termo “maranhensidade” representa a diversidade cultural do estado do Maranhão. Essa terminologia resume o jeito de ser maranhense (Silva; Silva; Moura, 2020), um conceito que deveria ser um fio condutor a permear todo o documento para que apresente aspectos regionais representativos do vasto território maranhense e se desdobre nos currículos do estado. Na seção “Caracterização do Território Maranhense” do DCTMA, o termo “maranhensidade” aparece pela primeira vez no documento.

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (Maranhão, 2019, p. 14).

O texto acima resume toda a parte diversificada do território maranhense que precisa estar presente nos currículos do estado com o conceito de maranhensidade. Apesar de o termo aparecer no início do documento e na “Concepção de Currículo” do DCTMA, logo desaparece ao longo da etapa das atividades voltadas para Educação Infantil, reaparecendo somente no

Ensino Fundamental, nas seguintes passagens: apresentação do componente curricular Arte e nas atividades sugeridas no componente curricular Educação Física no 6º, 7º, 8º e 9º ano.

As determinações do DCTMA, a fim de incluir a diversidade cultural com o termo sugerido pelos próprios redatores, não se sustentam ao longo do documento, passando uma percepção de cumprimento de obrigatoriedade ou somente de apresentação sem discutir coletivamente com objetivo de assegurar que as regionalidades de fato estejam presentes no currículo do estado.

Na medida em que determinam o que currículo deve ser, selecionam os conhecimentos, favorecem determinados saberes e idealizam o tipo de identidade que os indivíduos vão formar. Quando se trata da “maranhensidade”, o documento em nenhum momento liga esse conceito às histórias e culturas indígenas dos povos do Maranhão ou dos afro-brasileiros. Dessa forma, podemos, embora com cuidado na afirmação, que o documento desvincula esses grupos da identidade do cidadão e da cidadã maranhense.

Dessa forma, o currículo encontra-se intrinsecamente ligado às relações de poder, saindo do campo epistemológico, em que prevalece a discussão de teorias, e envolvendo-se com a esfera social. Quando pensamos currículo como um conjunto de práticas que concebem significados, ele pode se realizar por escolhas feitas entre as possibilidades existentes nas culturas locais. Isso posto, o documento indica entre seus objetivos que

[...] busca-se consolidar diretrizes que garantam que o processo de ensino nas escolas seja pautado na valorização das identidades regionais e locais, na laicidade do Estado, na diversidade religiosa, na igualdade de gênero, na diversidade cultural e social, partindo da perspectiva da valorização da cultura e da realidade concreta em que se está inserido. Objetiva-se um currículo que seja expressão das relações sociais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, e que não se reduza a um amontoado de conteúdo sem intencionalidade de construir uma formação humana e libertadora (Maranhão, 2019, p. 17-18, grifo da autora).

As categorias “regionais”, “locais” e “diversidade” trazidas no documento apontam para uma dimensão particular, uma vinculação que diz respeito a representatividade e se estende também aos sujeitos regionais que devem estar representados ao longo do documento. O DCTMA indica que haja complementação com os fatores grifados no trecho acima, mas não especifica de que maneira isso deve ser feito, especialmente sem a possibilidade de alterar os elementos advindos da BNCC.

Entretanto, a diversidade exige, além dos fatores “regionais”, “locais” e “diversidade” uma compreensão crítica de que os aspectos de valorização não devem se esgotar nessas questões gerais, pois outras questões, incluindo a diversidade das histórias e culturas dos onze povos indígenas presentes no Maranhão, permanecem quase que silenciadas. Compreender essa

questão e dos demais documentos precursores é retomar o debate sobre a padronização dos conteúdos e sobre como ensinar, contrariando as prescrições do DCTMA quando diz não desejar que “se reduza a um amontoado de conteúdos” (Maranhão, 2019, p. 18).

O DCTMA, nesse recorte, aproxima a concepção de currículo do campo cultural e a concepção curricular que essa pesquisa sustenta, pois “o currículo [...] deve “reconhecer as próprias raízes”, na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (Apple, 2011, p. 90). Diante disso, entender o currículo e a diversidade cultural é fortificar as lutas sociais, com apontamentos políticos e sociais concretos, lidando com as relações étnico-raciais de forma democrática e igualitária. O documento em questão não esconde que se baseia na pedagogia das competências, a qual, na atualidade, faz parte de um conjunto de pedagogias consideradas hegemônicas, ou seja, pautadas na dominação e na superioridade (Duarte, 2010).

No DCTMA, é possível identificar dez competências advindas da BNCC que, segundo o próprio documento, precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento considera que “a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes” (Maranhão, 2019). O DCTMA expressa a exigência do cumprimento desses significados para que, a partir deles, sejam obtidos os resultados almejados.

O DCTMA apresenta dez competências⁷ (p. 15), contudo foi realizado um recorte apenas para a competência “repertório cultural”, com intuito de cumprir o objetivo da pesquisa. De acordo com o documento, a competência significa “valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais”, para “fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” e ter como resultado a “consciência multicultural, com incentivo à curiosidade e experimentação” (Maranhão, 2019). Contudo, para além da valorização das múltiplas manifestações culturais, é necessário colocá-las em um lugar de autorreconhecimento dos sujeitos nessas diretrizes.

O DCTMA não especifica quais são as diversas manifestações culturais presentes no Maranhão. Os povos indígenas do estado possuem dois troncos linguísticos distintos e suas diferentes variações de acordo com cada povo, que moram em 16 territórios no Maranhão. Diante disto, a necessidade das formações continuadas para compreendermos essa variedade cultural do estado e coletivamente estudar essas diversidades. Portanto, essa competência não

⁷ As dez competências apresentadas no DCTMA são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação e Responsabilidade e cidadania.

contempla o repertório cultural dos povos indígenas da nossa região e os colocam em um lugar sintético.

O documento em questão afirma ainda que a competência “Repertório cultural” deseja que os discentes possam “fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Maranhão, 2019, p. 15). Isso só será possível se os discentes tiverem contato com os sujeitos das comunidades indígenas, seja fisicamente ou por uma literatura que valorize as culturas desses povos. Essa ponte entre a escola e os povos indígenas gera conhecimento sobre os modos de viver desses povos e identificação, já que as culturas indígenas são partes essenciais da cultura maranhense.

Como resultado esperado pela competência “Repertório Cultural”, o DCTMA aponta a necessidade de obter-se a “consciência multicultural”. O debate acerca dessa temática surgiu a partir das lutas sociais de grupos discriminados e marginalizados nas políticas públicas. Segundo Candau (2005), precisamos estar cientes da existência de vários modos de compreender os vários modelos de educação multicultural. Da mesma forma como lidamos com diversas percepções de cultura, esses conceitos têm de ser perduravelmente definidos e explicitados. Entretanto, a perspectiva intercultural se situa no âmbito mais amplo da abordagem multicultural, pois

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p. 23).

O DCTMA traz poucas reflexões sobre as singularidades dos povos indígenas que vivem no Maranhão e de suas culturas que estão em constante mudança. As competências reduzem o conhecimento dos alunos a aptidões que devem adquirir ao longo do processo escolar, para que, ao final da caminhada, consigam entrar no mercado de trabalho, desconsiderando a diversidade cultural dos povos indígenas. O DCTMA encerra a seção do texto sobre as competências do documento, afirmando que as

[...] tramas pedagógicas que compreendem o desenvolvimento dessas 10 competências gerais devem ser construídas envolvendo debates e diálogos que darão dinamismo democrático aos processos de ensinar e de aprender. Todo esse sistema envolve, portanto, intensa participação na formulação e na execução de estratégias que tenham como finalidade o desenvolvimento humano e integral dos estudantes (Maranhão, 2019, p. 16).

Nesse sentido, é preciso sair do geral e partir para as particularidades que fazem parte de todos os povos que contribuíram com a formação do Estado brasileiro e, em especial, do Maranhão. Para tanto, é imprescindível refletir a quem se dirige o DCTMA, que sujeito se materializa a partir da intencionalidade de garantir a diversidade nos PPP escolares e planos de aula docente e a representatividade desses sujeitos, suas características físicas e subjetivas, enfim, entendê-los em suas complexidades.

2.4 Princípios, modalidades e temas integradores do DCTMA

Os princípios da educação nacional foram definidos e descritos na CF de 1988, no Artigo 206 e são ratificados na LDB de 1996, no Artigo 3, que estabelece doze princípios⁸. O DCTMA aponta que os “currículos das escolas do Maranhão devem ser pensados e construídos com base em tais princípios, ampliando a formação crítica e plural dos estudantes do território maranhense” (Maranhão, 2019).

O princípio educacional nacional número 12 considera que a diversidade étnico-racial é um dos reflexos da lei que torna obrigatório o ensino das histórias e das culturas dos povos indígenas nas instituições escolares, em busca de uma sociedade mais justa e equitativa. Entretanto, mesmo com a incorporação desse princípio, na LDB 9394/1996, os desafios a serem superados perduram. Primeiro, pela necessidade de formação inicial e continuada de professores(as), numa uma perspectiva crítica. Depois, pela necessidade de o Estado assegurar que as instituições escolares estejam preparadas para receber os alunos com todas suas diversidades étnicas e raciais para promover uma educação que respeite as diferenças.

Na escrita do DCTMA, as questões que se referem aos povos indígenas do Maranhão nos parecem que são pouco representativas. Contudo, o documento destaca outros princípios que considera fundantes para o desenvolvimento do processo de formação dos alunos do Maranhão, que são: Equidade, Formação Integral, Diversidade e Inclusão. Vamos nos ater ao princípio “Diversidade”.

⁸1- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; 2- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; 3- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; 4- Respeito à liberdade e apreço à tolerância; 5- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; 6- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 7- Valorização do profissional da educação escolar; 8- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; 9- Garantia de padrão de qualidade; 10- Valorização da experiência extraescolar; 11- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e 12- Consideração com a diversidade étnico-racial (Maranhão, 2019).

O currículo deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na formação sócio-histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem. A formação pedagógica para a diversidade pressupõe suscitar questões acerca da compreensão das diferentes e múltiplas identidades, representações e valores, trabalhando a questão do “nós” e do “outro” (ARROYO, 2008; MOREIRA, 1996; CANDAU, 2005; GOMES, 2005). Nesse sentido, faz-se necessário enfrentar o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e todo e qualquer tipo de intolerância e ódio. Posto isto, o currículo deve ser a expressão da diversidade social e cultural do povo maranhense. Os espaços escolares devem refletir esse sentimento, a escola deve atender a todas as diferenças sociais, sejam elas provenientes da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero ou étnica (Maranhão, 2019, p. 28).

A palavra diversidade trata de um conceito amplo, já que pode referir-se a muitos tipos de diversidade. Contudo, é neste sentido que o documento o emprega. Em documentos oficiais que são norteadores dos currículos escolares, essa categoria se relaciona à compreensão da existência de várias culturas. Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. A partir de então, essa temática se tornou o norte dos discursos e instrumentos políticos que coadunam com um novo jeito de pensar a cultura. Distintos grupos sociais aparecem no cenário público, os confrontos e as tentativas de acordo se multiplicam, pois, quando essa temática emergiu no campo social, as políticas que visavam garantir direitos culturais caminhavam vagarosamente, e os riscos às culturas e aos povos historicamente marginalizados continuavam aumentando.

De acordo com Fleuri (2018), no plano educacional, essa movimentação ganhou força a partir da preocupação com uma educação que respeitasse a diversidade cultural de vários povos, grupos, religiões e orientações sexuais, entre outros, emergindo, assim, de modo original, na América Latina. Bem antes do fortalecimento do movimento de valorização dessa perspectiva educacional, muitas foram as vivências na área educativa ocorridas em vários países latinos que se direcionaram a responder de forma mais adequada a distintos grupos sociais e culturais excluídos.

A diversidade implica um processo de lutas, reivindicações e movimentos de grupos sociais que se mobilizaram em prol do reconhecimento de suas existências nas políticas públicas, incluindo as do campo educacional. Assim, o DCTMA não deveria abordá-la de forma genérica e simplista. No Brasil, evidencia-se, de forma ampla, a compreensão da diversidade cultural no campo das temáticas curriculares transversais, mas o estudo do assunto é necessário e importante. Nessa conjuntura, “encontram-se alguns estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico” (Fleuri, 2018, p.34). Contudo, orientações que valorizassem a complexidade cultural do país não foram

devidamente discutidas, e isso se reflete também na elaboração de documentos importantes como o DCTMA.

No DCTMA, a concepção de diversidade encontra-se resumida em dois parágrafos, suprimindo-se as caracterizações e as minúcias que esse documento requer para atender os aspectos regionais. Esse fato pode, também, limitar o trabalho dos(as) professores(as), já que apenas cita categorias com uma tímida pormenorização ou reflexão. O ato de considerar que existe um “nós” e um “outro” já implica uma diferenciação. A representatividade e o protagonismo dos povos indígenas na formação e nos destinos do país ainda são objeto de debate nos dias de hoje, desvendando os sinais de uma sociedade constituída em sua origem pela hegemonia de uma minoria branca e proprietária, considerada portadora da civilização.

Os povos indígenas também ficam quase invisibilizados nos princípios pedagógicos do DCTMA, do qual foi fundamentado por “Estrada (2017)”. Este autor identifica treze princípios, mas escolhe apenas oito deles⁹, justificando serem os mais relevantes à docência. O autor, contudo, não consta nas referências do documento, que não explicita ou explica o motivo dessa escolha.

O princípio pedagógico 1, que afirma a relevância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, assim como as seções que se referem ou deveriam se referir aos povos indígenas do estado, como a “Caracterização”, e as que se referem à diversidade e às questões étnico-raciais não aludem às línguas, tradições, culturas etc., dos povos indígenas, princípios fundamentais para o fortalecimento desses povos.

Já os “Temas Integradores” do DCTMA têm por objetivo ultrapassar os muros da escola que afastam os conhecimentos do seu entorno, a fim de democratizar o ensino. Procuram fazer com que os processos de ensino e aprendizagem sejam significativos, estabelecendo uma ligação entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento. De acordo com o documento, Maranhão (2019, p. 31), os

temas integradores chegam à escola com maior ou menor intensidade de acordo com o contexto local e a história de seus sujeitos. Em algumas localidades podem surgir temas completamente inusitados e que devem, por sua relevância social, ser igualmente incorporados ao currículo escolar. Estão presentes transversalmente nos conteúdos dos componentes curriculares bem como compõem a parte diversificada do currículo com temáticas que surgem da realidade social da escola, do bairro, do município, da região e do estado.

⁹ 1- Considerar os conhecimentos prévios dos alunos; 2- Garantia do acompanhamento da aprendizagem, 3- aprendizagem significativa, reconhecendo o valor social do conhecimento; 4- Planejamento pedagógico, como meio para o planejamento da aprendizagem; 5- Metodologias que assegurem a aprendizagem de todos; 6- Interdisciplinaridade; 7- Diversidade como fonte de riqueza da aprendizagem; 8- Ambiente saudável e organizado como apoio à aprendizagem. Mais dois princípios vindos da BNCC são acrescentados: 9- Foco nas competências para o alcance dos resultados esperados; e 10- Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem de forma diagnóstica, cumulativa e processual (Maranhão, 2019).

Nessa perspectiva, os temas integradores podem flexibilizar os currículos, proporcionando autonomia às instituições de ensino na seleção dos temas para a elaboração dos PPP de acordo com a sua realidade social, decidindo de maneira coletiva “pontos de conexão com os conteúdos dos componentes curriculares” (Maranhão, 2019, p. 31). Entretanto, apesar de oportunizar essa liberdade de integrar algum conteúdo relevante aos currículos escolares, o documento fixa a necessidade de estes se relacionarem com as temáticas previstas na BNCC, além de serem tratados somente como questões transversais. O DCTMA estabelece ainda que cabe à escola decidir o momento, os recursos e a avaliação a serem usados para abordar as temáticas integradoras escolhidas pelo documento.

Os temas integradores devem estar alinhados aos/às anos/séries e a uma abordagem didática e podem se desdobrar no campo curricular de várias formas. Os temas e seus desdobramentos curriculares são apresentados no DCTMA¹⁰, aqui focaremos apenas no sexto tema, “Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural”. Essas temáticas podem ser aprofundadas e/ou pormenorizadas, criando uma “rede de conexões e pontes curriculares” (Maranhão, 2019). A citação abaixo é referente ao sexto tema integrador.

No Brasil de hoje, há leis assegurando a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro- -brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. A Lei no 10.639 foi sancionada em 2003 e institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, e a Lei no 11.645 complementa a Lei no 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. O segundo parágrafo da Lei no 11.645 afirma: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro- -brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Isso assegura que todos os componentes curriculares devem articular os conhecimentos de sua área específica com a riqueza brasileira nos aspectos sociais, culturais, políticos, culinários, expressionistas e artísticos (Maranhão, 2019, p 35).

A Lei nº 11.645, de 2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura dos povos indígenas em todos os estabelecimentos da Educação Básica, em instituições públicas e privadas. A introdução dessa lei é o resultado de anos de lutas e resistência dos povos indígenas, dos movimentos sociais e dos profissionais da educação que sonhavam com mudanças no

¹⁰ Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Educação para o trânsito; Educação ambiental; Saúde e educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Vida familiar e social: Educação para as relações de gênero; Trabalho, ciência e tecnologia; e Educação financeira e fiscal e orientação para o consumo (Maranhão, 2019).

conteúdo dos livros didáticos, nos discursos, nas imagens e em outros meios que podem reforçar os estereótipos associados aos indígenas.

A referida lei propõe que as histórias e culturas dos indígenas e afro-brasileiros, sejam incluídas nos currículos escolares, com ênfase nos componentes curriculares Literatura, História do Brasil e Educação Artística, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa inclusão tem a intenção de formalizar a contribuição dos povos indígenas e negros no processo de formação da população brasileira, na economia, na política, enfim no desenvolvimento social do país.

O DCTMA discorre sobre a obrigatoriedade de tratar essa temática no cotidiano escolar. Reparamos o senso de obrigação quando, antes de dialogar sobre o que seria uma educação e um ensino voltados à discussão da história da cultura afro e indígena, o documento já traz o texto da lei para quem o lê, porém não enfatiza o reconhecimento desses povos como grupos que fizeram e fazem parte da formação do povo maranhense. No documento, não é possível visualizar a importância dos povos indígenas para o Estado e pouco discute sobre as diversidades destes. A regionalidade maranhense, nesse aspecto, se perde em meio a generalizações das “riquezas nacionais” dos povos indígenas.

Os onze povos indígenas presentes no estado do Maranhão possuem seus próprios saberes tradicionais, suas formas de organização sociocultural, econômica e política, bem como suas línguas, crenças e tradições. Então, a compreensão dessas particularidades deveria ser expressa de forma mais contundente no DCTMA para contribuir de forma mais significativa as práticas docentes. A citação abaixo é o último dos três parágrafos referentes ao sexto tema integrador que diz respeito à educação pautada nas relações étnico-raciais.

Os conhecimentos relativos a esse tema também envolvem a afirmação de assegurar direitos à ação contra a intolerância das diferenças e o envolvimento da família como temática de estudo e como coparticipante da formação do cidadão crítico e consciente. Por mais que as pessoas sejam diferentes, o respeito deve prevalecer na boa convivência, exercitando a empatia e a formação de valores éticos (Maranhão, 2019, p, 35).

A expressão “por mais que as pessoas sejam diferentes” (Maranhão, 2019, p, 35), ressalta que todos nós somos diferentes uns dos outros, e há grupos que historicamente foram tratados como diferentes por não se enquadrarem em padrões estabelecidos socialmente ao longo dos tempos. Freire (2000) identifica cinco equívocos sociais acerca dos povos indígenas, e o quinto equívoco se refere a não considerar que o indígena seja brasileiro, a “não considerar a existência do índio na formação de sua identidade”. O indígena não foi abolido nem absorvido na sociedade, suas culturas se resignificaram da mesma maneira que qualquer outra.

Entretanto, o DCTMA, ainda que reafirme a necessidade da presença da diversidade sociocultural, como pode ser lido na citação acima, não apresenta a palavra diversidade com o sentido de reconhecer a pluralidade dos modos de ser dos povos indígenas do Maranhão. Para Costa (2001, p. 81), “seria importante olhar para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados”.

O DCTMA afirma que é um “dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância” (Maranhão, 2019). De acordo com o Dicionário *Online* de Português Priberam, a palavra tolerar significa suportar alguma coisa com resignação, sem reclamar, tolerar o insuportável. Essa palavra vem do latim, *tolerare*, que quer dizer “suportar” ou “aceitar”. Quando dizemos que é preciso ter tolerância com as diversidades, aqui o documento se refere às diferenças, deixamos subentendido um limite de aceitação e respeito com o outro. A tolerância não gera diálogo entre as pessoas, pelo contrário, tolerar é mascarar que aceitamos as diferenças para não entrar em um confronto direto.

Por fim, observamos que todo o conteúdo referente à educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história indígena e afro brasileira e de toda a diversidade cultural que envolve essas culturas complexas e plurais está simplificado em apenas três parágrafos do DCTMA. A modalidade educacional “Educação indígena” diz

Como se viu na caracterização do território maranhense, há no estado diversos povos indígenas com troncos linguísticos diferenciados. A partir da BNCC, os estados com comunidades indígenas precisam redefinir parâmetros curriculares próprios para orientar as escolas indígenas na oferta da Educação Básica. Dois aspectos parecem fundamentais nessa perspectiva: – primeiro, é preciso considerar que toda construção curricular deve partir de uma pesquisa aprofundada de cada especificidade étnica e sua história de vida. O desafio é construir um referencial curricular indígena comum para o Maranhão que promova a construção de programas curriculares específicos elaborados a partir dos processos culturais, históricos e étnicos das comunidades indígenas do território; – segundo, é necessária uma construção curricular com orientações pedagógicas específicas para a escola indígena, que possui um sentido de comunidade próprio. A estrutura pedagógica, inclusive, precisa ser repensada neste documento organizador do currículo indígena, levando em conta pontos como: diários de classe, históricos, disposição dos componentes curriculares etc. Em suma, toda organização curricular ganha um novo sentido e deve se cercar de aparatos pedagógicos que façam sentido para a comunidade indígena (Maranhão, 2019, p. 42).

Iniciamos, destacando o equívoco que existe entre educação indígena e educação escolar indígena, que são duas concepções distintas. Meliá (2008) afirma que a educação indígena envolve simultaneamente um processo global, sistêmico e singular, que favorece as práticas espontâneas e as expressões artísticas e culturais, como: pinturas corporais, música e artesanato.

Essa educação acontece por meio da transmissão dos valores tradicionais repassados através da oralidade. Assim, a educação indígena se refere à

[...] transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (Luciano Baniwa, 2006, p. 129).

A educação escolar indígena no Brasil iniciou com a chegada dos portugueses, com o objetivo de catequizar, integrar e civilizar esses povos, algo distante das cosmologias indígenas. Ainda recentemente, nas últimas décadas, os povos indígenas têm lutado incessantemente por reconhecimento e valorização de suas culturas nas políticas educacionais e por uma educação escolar específica, diferenciada, comunitária e bilíngue para cada povo indígena. Dessa forma, o equívoco semântico no DCTMA, contraria o que a CF de 1988 e a LDB 9394/1996 define como educação escolar indígena.

3 A REPRESENTATIVIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E ARTE NO DCTMA

Esta seção tem como objetivo averiguar a representatividade dos povos indígenas no DCTMA, especialmente nos componentes curriculares História e Arte no Ensino Fundamental. Na primeira subseção, discutimos as resistências e existências dos povos indígenas do Maranhão, buscando conhecer suas histórias a partir dos autores Adalberto Franklin (2005) e Curt Nimuendajú (1944).

Averiguamos a representatividade dos povos indígenas no componente curricular História, fundamentamo-nos em Quijano (2005), Albuquerque Júnior (2021) Freire (2000), Grupioni (1998), Freire (2005), Veiga-Neto (2003), Costa (2000), Cuche (2002), Luciano Baniwa (2006), Barth (1998), Candau (2014), Karnal (2004), Shohat e Stam (2006).

E ainda, examinamos os povos indígenas no componente curricular de Arte em relação a representatividade desses povos nesse recorte. Os (as) autores (as) usados foram Barbosa (1991), Fusari (2001), Candau (2008), Benevides (2011), Borges da Silva, (2017), Medeiros (2012), Munduruku (2012, 2017), Ribeiro (2009), Freire (2002) e Carneiro (2008).

Selecionamos o 6º e o 7º ano, por ter uma maior contingência das categorias “indígenas” e “indígena”. No segundo, analisamos as mesmas categorias no 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais e no 6º e 8º ano dos anos finais. Por fim, cotejamos as análises do DCTMA com as entrevistas realizadas com quatro professoras da rede municipal de Imperatriz.

3.1 Povos indígenas no Maranhão: resistir para existir

O povo Tupi estava presente em praticamente toda a costa do Brasil antes e depois da invasão dessas terras. Os vários subgrupos, em maior quantidade os tupiniquins, os tupinambás, os tamoios e os caetés, viviam em constante conflito. Os potiguaras e os tupinambás dominavam todo o litoral do Nordeste do país. Já os sertões nordestinos eram dominados pelos povos tapuias¹¹. Em meio a estes, estavam também os povos timbira, presentes às margens dos rios São Francisco, Parnaíba e Tocantins.

Segundo Franklin (2005), a partir do século XVI, com a criação de Salvador e a instalação do forte de Tatuapara, onde foi construída a Casa da Torre, um forte em estilo

¹¹ Tapuias são o resultado de uma mescla de diversos povos (xavante, xerente, javaé e karajá) e trajetórias de vida indígenas que resistiram à colonização. Portanto, tapuio não é expressão designativa de uma etnia, significa mais uma identificação por outros como aqueles que não eram tupis (PIB SOCIOAMBIENTAL, 2024).

medieval foi o palco de um cruel período de escravização e que por mais de 200 anos financiou expedições no território nordestino. Nesse período, os povos indígenas que viviam na região começaram a ser acudados e expulsos de suas terras pelos bandeirantes com o objetivo de obter suas terras para criação de gado. Com isso, os indígenas da Bahia e do Piauí foram ficando cada vez mais recuados.

No Piauí, o território indígena também foi ocupado pelos colonizadores que estabeleceram uma vila chamada inicialmente de Mocha, que logo depois passou a ser chamada de Oeiras. Ela se tornaria a primeira vila e capital do estado do Piauí. Entretanto, essa região era moradia de diversos povos indígenas que foram assassinados ou expulsos. Muitos fugiram, indo cada vez mais para o interior da região, para o Maranhão, e outros para o Norte de Goiás (Franklin, 2005).

Em 1750, os funcionários reais responsáveis pela distribuição de terras para agricultura e os vaqueiros da Casa Torre passaram pelo rio Parnaíba e fundaram a cidade de Pastos Bons no estado do Maranhão. Essa tornou-se a primeira povoação do Sul do Maranhão e, a partir dela, iniciaram-se as primeiras expedições aos sertões maranhenses (Franklin, 2005). Essa região se tornou uma nova frente de guerras entre os colonizadores e os povos indígenas presentes na província do Maranhão, que não fugiram, mas resistiram.

Dessa forma, o território maranhense recebeu, no final do século XVI, a presença ambiciosa de colonizadores europeus. Na região mais ao Sul do estado, essa aparição aconteceu apenas no final do século XVIII. Até o século XIX, havia a presença de colonizadores somente na faixa litorânea e em poucas vilas às margens dos rios Mearim, Pindaré e Itapecuru. O vasto território ainda desconhecido pelos invasores, principalmente no Sul, era habitado por povos indígenas, a maioria, Timbira. Existia, nesse período, um temor por esses povos. O governo maranhense de então ainda não tinha interesse em conhecer essa região, concentrando-se no norte do estado (Franklin, 2005).

A chegada dos povos indígenas ao Maranhão aconteceu simultaneamente por quatro vias distintas: partindo de São Luís, pelo Mearim e Itapecuru; vindos do Pará, pelo Tocantins acima; de Goiás, pelo Tocantins abaixo; e da Bahia, atravessando o Piauí. Dentre essas vias, a Bahia foi o local de habitação mais intensa, pois, durante os séculos XVII e XVIII, essa região era o centro da colonização portuguesa, o que trouxe consequências mais graves para esses povos (Franklin, 2005).

No século XVII, os povos indígenas no Maranhão eram compostos por aproximadamente 250.000 pessoas, com trinta etnias distintas entre si. Hoje, quase todas já foram dizimadas, como os Tupinambás que viviam na região de São Luís, os Barbado, os

Amanajó, os Tremembé, os Araioses e os Kapietrã, entre outros, que foram aniquilados ou diluídos cultural ou socialmente. As causas do extermínio de vinte povos indígenas no Maranhão são diversas, como: guerras por exploração de terras; escravização desses povos; doenças vindas dos exploradores; miscigenação forçada; e sobreposição de uma outra cultura (Associação Carlo Ubbiali; Instituto Ekos, 2004). A Imagem 2 mostra como era o Maranhão durante o século XIX.

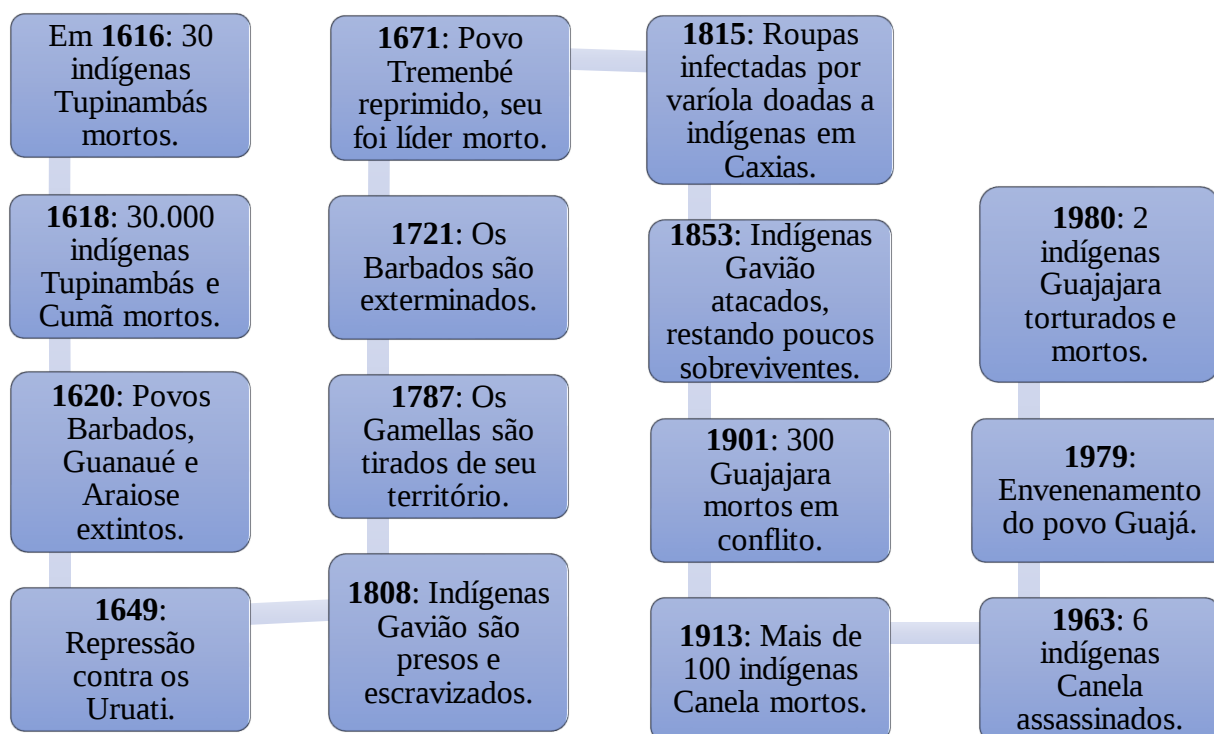
Imagem 02- Mapa do Maranhão no início do século XIX



Fonte: Adalberto Franklin (2005).

As lutas sangrentas e desiguais no Maranhão tiveram muitos mártires, que corajosamente lutaram pela proteção de suas terras ancestrais, suas culturas e suas vidas. A História é testemunha desse genocídio. A Tabela 01 indica alguns fatos históricos que justificam a dizimação de muitos indígenas e, conseqüentemente, de muitos povos do território maranhense entre os séculos XVII e XX.

Tabela 01: Mortandade indígena no Maranhão do século XVII ao XX



Fonte: Conselho Indigenista Missionário (1988).

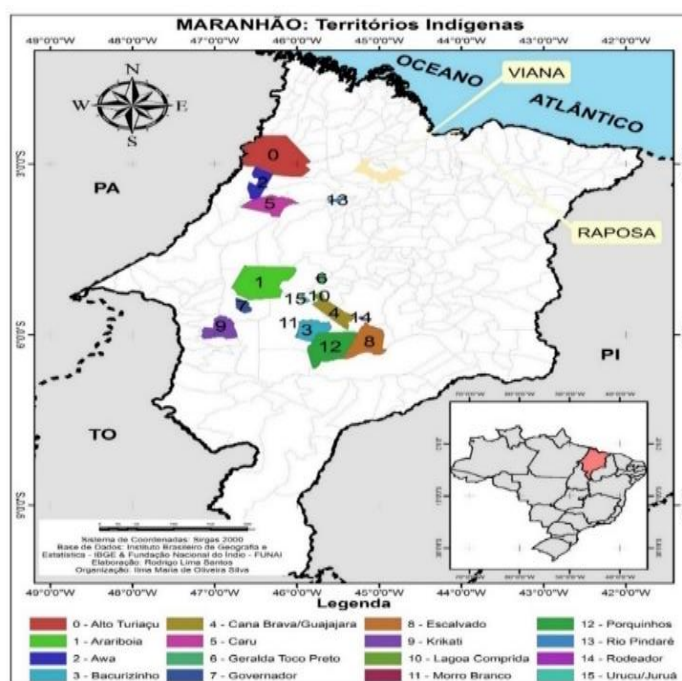
Os indígenas foram forçados, por meio de repressões físicas e culturais, a moderar seus modos de viver para sobreviver desde o período colonial. Alguns povos indígenas não tinham escolha, entravam em conflitos sangrentos ou em um processo forçado de integração (Luciano Baniwa, 2006). Porém, alguns povos indígenas mostraram resistência a uma cultura nova, o que levou ao surgimento de lideranças indígenas, que contestavam os colonos e a Igreja, dando início a uma jornada em defesa dos direitos e interesses coletivos.

Hoje, os povos indígenas que estão presentes no Maranhão são divididos por dois troncos linguísticos distintos: os Tupi (Tenetehara/Guajajara, Awá-Guajá e Ka'apor) e os Macro-Jê (Krikati, Ramkokamekrá e Apanieikrá (Canela), Pukobyê (Gavião), Krepum Kateyê, Krenyê, Tremembé e Gamela). Além da diferença no dialeto, as variações culturais também são usadas para identificar e caracterizar os indígenas que estão no Maranhão (Silva, 2018).

Os povos Gamela e Tremembé possuem uma população de aproximadamente cinco mil pessoas e habitam o litoral do Maranhão nos municípios de Viana e Raposa. Eles são reconhecidos pelos povos indígenas do Maranhão, mas não pelos órgãos e autoridades do Estado. Assim, são sujeitos pertencentes ao grupo que, nos dias de hoje, ainda lutam por seu reconhecimento (Silva, 2018).

Os onze povos presentes no Maranhão vivem em 16 áreas indígenas e em 280 aldeias, localizadas nas cidades de Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras, Montes Altos, Bom Jardim, Araguaianã, São João do Carú, Grajaú, Fernando Falcão, Arame, Amarante, Maranhãozinho, Zé Doca, Centro do Guilherme, Nova Olinda, Buriticupu, Santa Luiza, Sítio Novo e Lajeado Novo (Silva, 2012). A Imagem 3 revela essas localidades por meio de um mapa.

Imagem 03- Mapa do Maranhão indicando a localização dos territórios indígenas



Fonte: Silva (2018).

De acordo com o último censo do IBGE (2022), o estado do Maranhão possui 57.214 pessoas que se autodeclararam indígenas, pertencentes a etnias diversas. Dos 217 municípios do Maranhão, 25 possuem indígenas, sendo que existem 16 territórios indígenas demarcados e homologados, como mostra o mapa acima. A história desses povos no estado do Maranhão se desenvolveu de formas diversas, mas tendo em comum a resistência. Assim, a história da chegada dos povos indígenas ao território maranhense é marcada pela violência e invasão; uma história que não deve se manter velada nos processos educacionais, pois faz parte da formação do povo maranhense.

3.2 Os povos indígenas do Maranhão no componente curricular História no DCTMA

Esta subseção tem como objetivo averiguar a representatividade dos povos indígenas no componente curricular História no DCTMA. Buscamos averiguar a representatividade dos

povos indígenas do Maranhão, se essa temática ocorre com protagonismo ou invisibilidade nas histórias e culturas indígenas dos povos do Maranhão no texto do documento norteador curricular. As análises aconteceram na apresentação do componente curricular, no 6º e 7º ano, e conta com as vozes de professores(as) da rede municipal de Imperatriz que lecionam no Ensino Fundamental.

A Lei nº 11.645, de 2008, dos estudos da História do Brasil, a inclusão dessa temática nas escolas é resultado de anos de luta e organização dos povos indígenas brasileiros. É indispensável um aparato legal para o ensino das histórias dos povos indígenas, para que a História seja contada não pelo viés do colonizador, mas que se conheça a contribuição desses povos para a formação do povo brasileiro e se reconheça que são sujeitos de suas próprias histórias.

Um dos desafios das escolas na atualidade é superar a deficiência dos conhecimentos acerca da história e cultura dos povos indígenas, considerando que a educação escolar brasileira teve seu alicerce construído a partir de vieses dos colonizadores, com um olhar eurocêntrico. De acordo com o componente curricular História no DCTMA.

A rejeição ao eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas inter cruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade (Maranhão, 2019, p. 436).

O eurocentrismo é um processo civilizatório que determina padrões, comportamentos, dominação, controle, hostilidade, marginalização e discriminação. Características que negam grupos, pessoas e configuram o ser diferente como uma ameaça que precisa ser desqualificada, inclusive no âmbito científico, ideológico e cultural. Segundo Quijano (2005, p. 115),

[...] eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes da metade do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

O processo de eurocentrismo no Brasil inculcou no imaginário social que os povos indígenas são incivilizados, estranhos, ignorantes, preguiçosos, sem cultura e periféricos. Quando desqualificar não diminui o suficiente esses povos, eliminam-se fisicamente os corpos, assim como aconteceu com os povos indígenas ao longo da História do Maranhão. O componente curricular de História é uma das ferramentas importantes para se efetivar uma prática que pode valorizar cada cultura, ao invés de relativizá-las.

De acordo com Albuquerque Júnior (2021, p. 305) “por ser uma invenção recente na história brasileira, o Nordeste não pode jamais ser estudado sem que se leve em conta essa historicidade”. Os povos indígenas do Maranhão vivenciam também esse olhar estagnado de que vivem de forma restrita em algumas zonas rurais das cidades do estado, que se encontram da mesma forma em que estavam com a chegada dos colonizadores, entre outras opiniões cristalizadas acerca desses povos. A História, enquanto um componente curricular, no DCTMA tem a missão de revelar as raízes, mas também a contemporaneidade, que circundam as origens das culturas e histórias maranhenses de forma acertada.

O DCTMA acerta ao afirmar que o Maranhão é o resultado de um “emaranhado de culturas intercruzadas”, revelando a mistura entre diversas culturas que constituem os modos de viver do estado, ou seja, destacando que cada cultura do estado possui sua importância para a formação das identidades maranhenses. Essa compreensão gera reflexões que podem trazer para os currículos escolares e a prática docente um posicionamento que protagonize as histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão como partícipes essenciais da constituição do nosso modo viver.

Contudo, para se efetivar é preciso mais atenção para a formação inicial e continuada dos (as) professores(as) dos municípios sobre os onze povos indígenas do Maranhão. A professora Maria da rede municipal de Imperatriz, falou sobre a diversidade cultural dos povos indígenas que se apresenta no DCTMA e seus avanços em relação aos livros didáticos: “não tenho informações suficientes para emitir meu ponto de vista” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 29 de maio de 2024). Nesse sentido, não há como aceitar um jogo de culpabilização, contudo, faz-se necessário diálogos com os(as) professores(as) para que lhes possibilitem repensar suas próprias práticas.

A Imagem 04 apresenta a segunda unidade temática, as habilidades e as atividades sugeridas no componente curricular História no 6º ano. O DCTMA se organiza da seguinte forma: inicialmente, as Unidades Temáticas que compreendem um arranjo de Objetos de Conhecimento (antes denominados conteúdo), em que cada objeto se relaciona com Habilidades vindas da BNCC; e, em seguida, são apresentadas as Atividades Sugeridas referentes às habilidades. Essa estrutura é bastante similar ao ordenamento da BNCC.

Imagem 04- Segunda unidade temática do 6º ano do componente curricular História

6º ano			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(EF06HI07) Identificar aspectos socio-políticos, econômicos e culturais nas formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	Investigando o passado Por meio de trabalho em equipe, os adolescentes podem averiguar o desenvolvimento político e social de diferentes povos e culturas em distintos espaços, como, por exemplo, em <i>sites</i> que possibilitem a percepção das pirâmides pelos alunos, salientando a sua arquitetura grandiosa e sua função de proteger e preservar os corpos dos faraós. Sugestão de <i>site</i> : https://www.google.com/maps/about/behind-the-scenes/streetview/treks/pyramids-of-giza/ . Atividade de pesquisa Propor uma simulação da pesquisa arqueológica no pátio do colégio ou outra área disponível: enterrar diversos objetos em várias camadas que devem ser escavados pelos estudantes como se fossem vestígios de uma civilização sobre a qual pouco se sabe. Em seguida, o professor deve pedir que os alunos reflitam sobre o que os objetos encontrados poderiam nos informar a respeito da sociedade a que supostamente pertenceriam. Em seguida, pode-se expor imagens de escavações arqueológicas reais para demonstrar a importância da cultura material para o estudo da História antiga.
	O Ocidente clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	

Fonte: Maranhão (2019, p. 450).

No quadro acima todo o enredo construído para falar sobre os povos indígenas está em um contexto de antiguidade. Os indígenas são postos no passado, e que não se encontra no presente, não produzindo, portanto, mais culturas e saberes. Nesse sentido, o documento remete aos imaginários sociais existentes sobre os povos indígenas, trazendo a ideia equivocada de que as culturas indígenas são atrasadas e primitivas, e não considera que esses povos continuam existindo e produzindo conhecimentos.

Por muito tempo, as línguas desses povos eram percebidas como incultas, suas religiões como superstições banais e perigosas, e a ciência desempenhada pelos indígenas como inferior àquela feita pelo homem, branco e europeu. Freire (2000, p. 10) completa:

O preconceito contra as línguas, as religiões e as ciências produzidas pelos índios alcançou também as artes indígenas, sobretudo a literatura. Os diferentes povos indígenas produziram uma literatura sofisticada, que foi menosprezada porque as línguas indígenas eram ágrafas, não possuíam escrita; e essa literatura foi passada de geração em geração através da tradição oral. As várias formas de narrativa e de poesia indígena, por isso, não são consideradas como parte da história da literatura nacional, não são ensinadas nas escolas, não são reconhecidas e valorizadas pela mídia.

No Maranhão, os povos indígenas são presentes e produzem saberes, ciências, arte, literatura, música e religiões. Portanto, é errônea a ideia de que esses povos estão presos na antiguidade, pois os indígenas mantêm suas culturas, que continuam em processo de ressignificação e evolução. Quanto as atividades sugeridas com o título “Investigando o passado”, os indígenas desaparecem, tanto no presente quanto no passado.

Duas atividades sugeridas na segunda unidade temática do 6º ano do componente curricular História (imagem 04), em que a primeira pede que os alunos pesquisem em *sites*, informações sobre desenvolvimento político e social, citando a “arquitetura grandiosa e sua função de proteger e preservar os corpos dos faraós” (Maranhão, 2019, p. 450); e a segunda propõe a simulação de uma escavação arqueológica e o DCTMA, deixa aberto para que os(as) professores(as) escolham um povo citado nos objetos de conhecimento (egípcios, mesopotâmicos, pré-colombianos ou povos indígenas do Brasil).

A problemática se inicia quando não há nenhuma atividade direcionada especificamente aos povos indígenas do Maranhão, pois, sendo o documento de caráter regional, deveria abordar os povos que estão na localidade em que foi implementado. Essas atividades deveriam ser um ensejo de liberdade para acrescentar conhecimentos dos povos maranhenses. Podemos, então, inferir que o DCTMA não possui nenhuma idealização de proposta a ser ofertada aos professores(as) sobre os indígenas da nossa região.

A Professora Maria da rede municipal nos diz que “eu sinto dificuldade de trabalhar as histórias e culturas indígenas dos povos do Maranhão, não sei como trabalhar esse conteúdo de forma leve, sustentável e numa linguagem própria para que os estudantes aprendam”. Professora Maria relatou ainda que o Estado não fornece materiais didático nem formação continuada. “Dessa forma, fica inviável ensinar o que não sabemos e que não temos orientações para discutir sobre o protagonismo dos indígenas do Maranhão” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 29 de maio de 2024).

Diante desse relato, consideramos ser urgente a reflexão sobre a formação continuada sobre a temática Histórias e Culturas Indígenas, já que os(as) professores(as) que participaram da pesquisa afirmaram não terem sido contemplados na formação inicial com o referido estudo. Para Grupioni (1998) a ausência de conhecimento sobre os povos indígenas na formação inicial de professores(as), reforça preconceitos que já vêm sendo fortalecidos por séculos. Esses preconceitos podem acontecer em dois sentidos: no trato desigual dado ao indivíduo ou grupo que são iguais, e também o trato igual dado àqueles que são desiguais. Neste sentido, preconceito e discriminação são atitudes que acabam muitas vezes, engendrando hostilidade de uma parte da população dominante sobre outros grupos étnicos ou minorias, gerando muitas vezes situações de conflitos e de violência.

Pensar em um projeto ou currículo escolar que atenda à diversidade cultural dos povos indígenas é uma das possíveis políticas de inclusão, traduzindo-se para a educação como o direito de todos à educação, garantindo a participação de todos os sujeitos e membros da comunidade escolar na construção de práticas que considerem as diferenças culturais, e não a

conservação da indiferença em relação aos povos indígenas e outros grupos sociais. Para Freire (2005, p. 90), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, assim “ter o reconhecimento da sua cultura não deve ser privilégio de alguns, mas de todos”.

A imagem 05 mostra a primeira unidade temática do 7º ano do componente curricular História, “Mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” (Maranhão, 2019, p. 452), o termo indígena aparece quatro vezes nas atividades sugeridas.

Imagem 05- Primeira unidade temática do 7º ano do componente curricular História no DCTMA

7º ano			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	Cinema e História Filme <i>A conquista do paraíso</i> (1992). Após a exibição, os estudantes devem refletir sobre qual perspectiva é retratada no filme: a europeia ou a indígena? Em seguida, o professor pode propor a construção de um roteiro de uma peça que aborde o contato entre europeus e indígenas no Maranhão a partir do ponto de vista negligenciado no filme. Exibição de documentário Documentário “Antes do Brasil”: episódio 1 da série Histórias do Brasil, TV Brasil, 2010. Como sua duração é de 24 minutos, pode funcionar melhor em sala de aula do que um longa-metragem. Destaque para os estudantes a participação do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, que faz uma análise da cultura e sociedade indígenas, enfatizando sua racionalidade própria.
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial com enfoque nas religiosidades de matriz afro-indígena.	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	

Fonte: Maranhão (2019, p. 452, grifos da autora).

O segundo objeto de conhecimento do DCTMA traz o “enfoque nas religiosidades de matriz afro-indígena” (Maranhão, 2019, p. 452), na América antes da chegada de Cristóvão Colombo. Entretanto, o locus da temática não trata tão profundamente nas habilidades e nas atividades sugeridas, contudo não direciona para os povos indígenas do Maranhão.

Desde a chegada dos europeus ao solo brasileiro, as religiosidades dos povos indígenas são negadas, e eles, muitas vezes, encontravam-se em resistência a um processo vigoroso de evangelização pelos jesuítas. Entre os indígenas não havia uma religião inimiga, para os olhos europeus, esses povos viviam com maus costumes que precisavam ser combatidos por meio de um longo processo de implementação de práticas de catequização.

Ainda existe uma percepção relacionada aos povos indígenas que reforça um olhar de uniformidade, como se esses povos pertencessem a uma cultura única. O DCTMA, ao se referir às culturas indígenas, sempre redige o conceito no singular, assim como demonstrado na imagem 05: na segunda atividade sugerida, podemos ler “sociedade e cultura indígenas” e nas atividades sugeridas “análise da cultura e sociedade indígenas”. Por mais que habitem o mesmo

estado, cada um dos povos indígenas do Maranhão percebe o mundo de uma forma única, de acordo com a pluralidade de suas vivências, experiências, pontos de vista e, ainda, segundo a forma como entendem a posição que ocupam no mundo. Admitir no DCTMA a pluralidade das existências dos povos indígenas seria proporcionar uma representação em protagonismo a essas culturas.

Durante o período moderno, Veiga-Neto (2003, p. 7) explica que “a cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingindo pelas outras sociedades”. A partir de então, passou a ser realizada uma distinção entre alta cultura, que passou a ser um modelo, e a baixa cultura, aquelas que não se encaixam nos padrões da alta cultura.

A partir de 1920, começaram discussões que envolviam esse entendimento de cultura. Os debates iniciais aconteceram na Antropologia, na Linguística e na Filosofia e, em seguida, na Sociologia que começou a abordar a epistemologia monocultural. Logo depois, a ciência que estuda a política e em especial os Estudos Culturais foram essenciais na desconstrução do conceito moderno de cultura única e para pensarmos em culturas no plural (Costa, 2000). Essa conversão não se realizou somente na escrita da palavra, sendo também atravessada por mudanças de natureza teórica, intelectual e, principalmente, política.

Para Cucho (2002, p. 12), “as lutas de definição são, em realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revela questões sociais fundamentais”. Inicialmente, a cultura foi pensada a partir de uma noção classista, de um comportamento preconceituoso e segregacionista, ao estabelecer o modo de viver de um grupo, geralmente o dos que detêm o poder como modelo; em seguida, foi adotado um caráter singular e homogeneizador da cultura; e, por fim, um aspecto que entende a cultura como uma mera representação das coisas sob um ideal.

A imagem 06, que apresenta a segunda unidade temática do 7º ano do componente curricular História, tem como foco a análise do contexto em que o descritor grifado, “indígenas maranhenses”, está inserido, uma vez que esse termo aparece nas atividades sugeridas.

Imagem 06- Segunda unidade temática do 7º ano do componente curricular História no DCTMA

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais.	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	Roda de leitura compartilhada Leitura de poemas de Fernando Pessoa, a exemplo d'O Mostrengo, para refletir sobre a aventura das descobertas marítimas. Em seguida, realizar um exercício coletivo de produção textual: os alunos devem escrever poemas a partir do ponto de vista dos indígenas maranhenses e dos africanos, quando da chegada dos europeus em suas terras e após serem levados à força para o Maranhão, como uma maneira de questionar o eurocentrismo do poeta português.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	
	As descobertas científicas e a expansão marítima.	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	

Fonte: Maranhão (2019, p. 452, grifo da autora).

As atividades do referido quadro nos mostram como os documentos oficiais e, consequentemente, sua influência no ensino de História consagram a percepção das histórias e das culturas indígena atrelada à invasão dos portugueses no Brasil. Apesar disso, sugerem que os alunos dissertem sobre indígenas do Maranhão, escrevam “a partir do ponto de vista dos indígenas”. Seria um exercício de pesquisa? De diálogo com os indígenas? De uma roda de conversa nas aldeias? A sugestão de atividade nos remete a pensar que poderia ser um encontro entre duas culturas, contudo a redação não deixa claro o objetivo.

A história dos povos indígenas no Brasil não se resume a dizimação e a mestiçagem, segundo Luciano Baniwa (2006, p. 38) esses povos “constituem, sim, um dos pilares da sociedade brasileira, e é uma referência importante senão central, da identidade nacional, assim como o negro, sem os quais o Brasil não é possível ser ele mesmo”. Ocasionar a invisibilidade das memórias, das narrativas e dos modos de viver dos indígenas que convivem e compartilham, muitas vezes das tradições gera dificuldades de trabalhar as histórias e culturas dos povos indígenas do estado. Uma dessas dificuldades é a ausência de “disponibilidade de materiais didáticos para usar com alunos e para realizar pesquisas e formação continuada, já que não discutimos essa temática na formação inicial” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz, no dia 29 de maio de 2024). Isso significa que a ausência dessa temática não acontece somente no texto do DCTMA, estendendo-se para a elaboração dos currículos e da prática docente.

No componente curricular História, especialmente no Ensino Fundamental, por muito tempo, os conteúdos deram preferência a uma visão monocultural e eurocêntrica do estudo da História do Brasil, contada a partir da invasão dos portugueses, em uma versão que omite a presença e a diversidade cultural indígena existente antes da colonização. É enaltecido o papel

do colonizador como descobridor e responsável pelo povoamento de nosso território, logo depois os bandeirantes como heróis dos sertões, porém esconde-se o genocídio e o etnocídio sofrido pelos indígenas no Brasil.

Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram (Luciano Baniwa, 2006, p. 27).

Mesmo que o DCTMA questione o eurocentrismo, a valorização dos povos indígenas do Maranhão é ínfima diante da riqueza de valores, tradições, culturas, artesanatos, religiosidades desses povos. Neste sentido, é preciso uma educação intercultural e que é “mais adequada para construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2014, p. 27).

O apoderamento de novas reflexões muda o modo de realizar o cotidiano escolar, mas os aspectos tradicionais se mantêm, favorecendo uma ressignificação. Assim, a partir dessas reflexões, os povos indígenas passam a ser percebidos não somente como uma temática na escola, sobre a qual os(as) professores(as) afirmam não ter “know-how para comentar” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz, no dia 29 de maio de 2024).

A Imagem 7, trata da terceira unidade temática do 7º ano do componente curricular História no DCTMA, em que o descritor “indígenas” aparece cinco vezes nos objetos de conhecimento, nas habilidades e nas atividades sugeridas. A averiguação desse termo tem como intuito perceber qual a representatividade dos povos indígenas no documento supracitado.

Imagem 07- Terceira unidade temática do 7º ano do componente curricular História no DCTMA

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	Análise histórica Propor aos estudantes que façam uma análise individual e depois socializem com os colegas as descobertas do Códice Mendonça, produzido pelos índios no século XVI sob coordenação da Igreja Católica. Nele é possível perceber traços importantes das culturas pré-hispânicas. Site de pesquisa: http://codicemendonca.inah.gob.mx/index.php?lang=spanish. Roda de leitura Solicitar que os discentes leiam trechos selecionados de relatos franceses sobre o Maranhão no início do século XVII, como Claude D'Abbeville ("História da Missão dos Padres Capuchinhos na ilha do Maranhão", disponível na internet), para que os estudantes tenham contato com uma perspectiva oposta sobre o mesmo tema. Em seguida, devem identificar as semelhanças entre os autores, por exemplo, no tocante à relação com os indígenas.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.	
	A Revolta de Bequimão e os conflitos entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão.	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas.	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	
	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão. A presença holandesa no litoral maranhense.	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	

Fonte: Maranhão (2019, p. 452, grifos da autora).

No segundo quadro dos objetos de conhecimento da Imagem 07, o termo “indígenas” figura duas vezes. O contexto se constrói, primeiramente, nas formas de organização política dos indígenas e dos europeus na conquista da América, enfatizando “conflitos, dominação e conciliação”. Há uma ideia de que houve confrontos entre os indígenas e os europeus, em seguida, a palavra conciliação demonstra que houve acordo entre os europeus e os povos indígenas da América. É necessário desconstruir a ideia de que os povos indígenas pertencem a um lugar de vitimização e subordinação aos colonizadores, para isso devemos enfatizar as suas mobilizações e demais estratégias para resistirem ao processo forçado de colonização.

As habilidades referentes a esses objetos de conhecimento nos dizem que esse período da História se chama “tempo da conquista”. Na segunda habilidade, o texto se refere à “conquista europeia da América”, conforme revela a Imagem 07. A chegada dos europeus à América desencadeou um período de violências, implicou um momento de rupturas e mudanças culturais. No Maranhão, houve conflitos, o DCTMA cita a Revolta de Bequimão, movimento de resistência dos povos indígenas do estado diante da tentativa de controle desses povos por parte dos jesuítas.

O terceiro objeto de conhecimento fala de “resistências indígenas”. Se o DCTMA trouxesse uma perspectiva de que a resistência dos povos indígenas do Maranhão ocorreu em um contexto de lutas para manterem suas diversidades culturais e seus modos de viver, esse objeto de conhecimento seria de grande valia no processo de formação dos alunos maranhenses. Porém, para a professora Maria “o DCTMA não retrata o quanto se deve à contribuição dos povos indígenas na formação do povo brasileiro” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 29 de maio de 2024).

A última habilidade da imagem 07 fala de “identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural”. Entre essa diversidade o DCTMA cita a dos povos indígenas. Ensinar pautado na diversidade significa considerar os diversos dialetos indígenas que temos no estado, as variações de tradições, de rituais, de cosmovisões, entre tantas outras diferenças dos modos de viver dos povos indígenas do Maranhão que enriquecem a cultura do estado.

Ao longo do documento, o termo mais utilizado foi indígena, porém a visão do DCTMA sobre esses povos se manifesta na imagem 07, nas atividades sugeridas, quando, na terceira linha, é utilizado o termo “índios”. Esse termo tem repercutido na História por mais de 500 anos, desde que passamos pelo processo colonizador e a formação histórica de identidades sociais. Esse termo nega as condições do protagonismo indígena.

Os europeus formaram a representação do termo “índio” por meio do erro geográfico de Cristóvão Colombo, quando registraram equivocadamente a sua chegada às Índias (Karnal, 2004). Esse erro foi normalizado no contexto de um discurso sobre raças que se estruturava interligado a uma construção hierárquica de valores, fundamentado em supostas divergências biológicas, psíquicas e intelectuais entre os seres humanos.

Diante dessa perspectiva, associada à contínua expansão da colonização dos europeus pelo mundo, houve o fortalecimento de uma visão eurocêntrica do processo do conhecimento, cuja percepção coloca todos os feitos políticos, intelectuais e estéticos da Europa como o núcleo do globo. Segundo Quijano (2005, p. 229),

os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Essa configuração social influenciou o imaginário sobre os dominadores, mas também a formação da identidade dos considerados dominados. Imaginário se refere à percepção no que concerne à história, política e cultura, entre muitos outros campos que enunciam o conhecimento e a formação das identidades. Assim, durante o processo de colonização e as fases decorrentes no território que denominaram de Brasil, uma noção de raça unida a um discurso racista e eurocentrado, que se estende para além do período colonial, engendrou uma compreensão de identidade desses povos nativos da América.

Ser batizado de índio foi consolidado como uma categoria de raça naturalmente empregada ao longo da História, baseados em um regimento de verdade designado pela Europa com um olhar que garante a sua superioridade ontológica e universal sobre os valores e modo de ser dos outros povos. Para Shohat e Stam (2006, p. 46), as

[...] categorias raciais não são naturais ou absolutas: são construções relativas e específicas, categorias narrativas engendradas por processos históricos de diferenciação. A categorização de uma mesma pessoa pode variar com o tempo, o local e o contexto. Também a autodefinição subjetiva e a mobilização política podem sabotar definições. Os africanos, antes da colonização, não pensavam em si mesmos como negros, mas como membros de grupos específicos —bantu, fon, haugá, ibo —assim como os europeus, antes da invenção do ‘branco’, consideravam-se irlandeses, sicilianos e assim por diante (Shohat e Stam, 2006, p. 46).

Esse olhar nos coloca diante de um movimento de disseminação que tem o propósito de adulterar o mundo, negando a existência de fatos históricos por meio de declarações oficiais que, erroneamente, conferem invisibilidade às mais de mil nações que viviam no território brasileiro. Toda escolha de nomeação da diversidade dos povos que estavam no Brasil

aconteceu através dos critérios dos europeus e respondia a objetivos e finalidades de um projeto de colonização.

À vista disso, a idealização de “índio” respondia muito mais a uma denominação difundida pelos colonizadores em relação aos territórios e grupos étnicos que chamavam de “novo mundo”, do que precisamente a um autorreconhecimento por parte dos povos nativos. Refere-se à forma como os europeus, que invadiram e se instalaram nestes solos, percebiam o outro e ao modo como esse outro foi exposto a um propósito colonial, invisibilizando as singularidades humanas, línguas, culturas e religiosidades.

Nesse sentido, é necessário discutir quais são as condições em que se encontram os documentos oficiais para conduzir a inclusão da temática indígena no currículo escolar e nas próprias práticas pedagógicas. Cabe também nos questionarmos a quem é importante que essa abordagem continue como está. Assim, entendemos que falar sobre a inclusão da diversidade cultural nos documentos oficiais é primeiramente valorizar as singularidades próprias dos seres humanos; é encaminhar os sujeitos para um olhar diferenciado, nos aspectos relacionados a gênero, crenças, etnias etc.

3.3 A representatividade das histórias e culturas indígenas do Maranhão no componente curricular de Arte

Esta subseção tem o intuito de averiguar a representatividade dos povos indígenas no componente curricular de Arte no DCTMA. O protagonismo da diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão tem de ser efetivo nesse campo, já que os indígenas maranhenses experienciam uma pluralidade de manifestações culturais, entre elas suas musicalidades e seu patrimônio cultural. As averiguações aconteceram na apresentação do componente curricular e nos procedimentos pedagógicos e metodológicos para o ensino de Arte de acordo com o documento pesquisado. Foram analisados também o 3º, 6º e 8º ano. Além da análise documental, foi realizada entrevista com quatro professoras da rede municipal de Imperatriz.

Esse componente curricular serve como manifestação subjetiva em que se usa a criatividade para expressar algo, seja por meio da música, seja da pintura ou da literatura. Segundo Barbosa, “o que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte” (1991, p. 32), bem como oferecer a possibilidade de entender a sociedade, suas regras, seus valores, culturas e nossas heranças históricas e culturais.

O componente curricular Arte compõe o currículo escolar no Brasil e, de acordo com a Lei Federal 13.278/2016, “o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais,

constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Essa legislação leva em conta a necessidade da Arte enquanto um agente transformador e formador.

A arte está intimamente ligada à cultura, Fusari (2001, p. 18) aponta que esse componente curricular da educação escolar “ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que torna um dos fatores essenciais de humanização”. É por meio da arte que o ser humano cria manifestações, dialoga com a sociedade e experiencia o mundo a sua volta. Por isso, a Arte tem o compromisso de humanizar e formar alunos com base em uma educação que protagonize e valorize as histórias e culturas dos povos indígenas geograficamente próximos dos ambientes escolares.

A citação abaixo é um recorte da apresentação, em específico, feita na seção que fala sobre os marcos legais e os pressupostos teóricos para o ensino de Arte no DCTMA. Ela mostra o contexto em que o descritor “diversidade cultural” está inserido.

Tornar significativo o ensino de Arte para o educando é um dos grandes desafios pedagógicos na atualidade. Por isso, é necessário que o professor desenvolva práticas que estimulem o reconhecimento do contexto e da diversidade cultural do ambiente, da localidade onde os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. Reconhecer os valores artísticos do Maranhão, assim como da comunidade do educando, favorecerá a compreensão de produções de outros universos culturais[...] (Maranhão, 2019, p. 187).

O texto acima reforça a importância de um ensino de Arte que considere as características artísticas que compõem as culturas maranhenses para, em seguida, compreender fatores de outras realidades, inclusive o estudo da história da arte mundial. Por isso, a necessidade de considerar as diversidades culturais constituintes das formas de viver dos habitantes do estado, que são múltiplas. Isso provoca nos estudantes o reconhecimento das linguagens artísticas propostas e a democratização do acesso à cultura e à arte.

Esse componente nas escolas deve despertar a capacidade de criar e ajudar a manifestação da afetividade, além de possibilitar a compreensão dos planos de expressão e interações, para trabalhar a inserção social de forma mais complexa. Nesse sentido, esse componente de ensino vai além de lazer e recreação, ele implica o desenvolvimento de várias habilidades, como criatividade, percepção, senso crítico, comunicação, integração social e imaginação.

Com a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, por meio da Lei nº 11.645, o componente curricular Arte deve estar entrelaçado com aspectos dos povos indígenas regionais. No DCTMA, encontramos o seguinte:

No contexto do currículo de Arte para as etapas do Ensino Fundamental, essas temáticas obrigatórias precisam transcender comemorações habituais (a exemplo, o Dia do Índio, comemorado em 19 de abril, e o Dia da Consciência Negra, comemorado

no dia 20 de novembro) e assim ampliar a compreensão da cultura e modos de vida desses povos e como participaram da formação multicultural da sociedade brasileira contemporânea (Maranhão, 2019, p. 187).

O DCTMA utiliza o termo “Dia do índio” para se referir à data em que se costuma “comemorar”, em um único dia na escola, a temática dos povos indígenas. Para além da discussão já realizada aqui neste trabalho sobre o termo errôneo “índio”, devemos refletir que essa data, quando não pensada de forma crítica e consciente dos equívocos sociais sobre esses povos, gera a cristalização de visões limitadas.

O dia do “índio” é comemorado a partir de uma ficção inventada por vieses eurocentrados e, portanto, preconceituosos. Essa perspectiva torna a data folclorizada e por isso, quase sempre, as comemorações reproduzem estereótipos. Segundo a professora Maria da rede municipal de Imperatriz, a temática é debatida de forma “esporádica e acontece apenas quando o dia do índio está próximo” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz, no dia 29 de maio de 2024), confirmando que a nomenclatura defasada “índio” ainda permeia os discursos na escola, e a temática da diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão é feita sem a adequada discussão e divulgação no decorrer do ano letivo.

Na ausência da formação continuada para os professores, fica quase que inviável atender os objetivos de qualquer legislação. Outra questão analisada nos procedimentos pedagógicos e metodológicos indicados pelo DCTMA, foi sobre “proporcionar experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a história e cultura afro-brasileira e indígena, a educação ambiental, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade” (Maranhão, 2019, p 196).

Para Candau (2008, p. 1), esse contexto

[...] extremamente vivo e plural de discussão e busca, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais.

De acordo com Benevides (2011), uma educação em direitos humanos exige uma mudança cultural, que possibilite mudar o que está enraizado nas mentalidades, marcado por estereótipos e discriminações, desconsiderando os direitos de todos pela não aceitação da diferença. Uma transformação cultural em especial para o Brasil, em que sua característica social mais latente é a diversidade cultural. É preciso pensar “outros modos de pensar todas as realidades existentes, podemos perceber outros saberes e poderes que as populações, culturas esquecidas, excluídas do pensamento único” (Borges da Silva, 2017, p. 16).

O componente curricular de Arte propõe “relacionar as manifestações populares europeias, africanas e indígenas e suas influências na cultura maranhense” (Maranhão, 2019, p. 196). O trecho é uma das trinta e duas proposições para o ensino de Arte determinadas pelo DCTMA. O documento diz que é necessário considerar a “interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e os demais componentes curriculares do Ensino Fundamental” (Maranhão, 2019, p. 196), e procura estabelecer diretrizes para a prática pedagógica do componente curricular em questão.

A questão indígena só foi citada duas vezes em todas as diretrizes e, frequentemente, com outras manifestações culturais. De acordo com Medeiros (2012, p. 50), “[...] historicamente abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo, sobre o tema. [...] reclamam ser reconhecidos como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história- de uma história própria e singular”. A generalização sobre os povos indígenas parece ser difícil de ser extirpada, ou seja, não trata de forma específica e não descreve de forma mais abrangente a questão.

O Organizador Curricular em Arte é dividido de forma distinta dos demais componentes curriculares, estruturando-se da seguinte maneira: Linguagem Artística, Objetos de Conhecimentos, Habilidades e Atividades Sugeridas, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Seguindo os descritores da pesquisa, apresentamos a primeira Linguagem Artística de Arte do 3º ano no DCTMA, na imagem 08.

Imagem 08 - Primeira Linguagem Artística no 3º ano do componente curricular Arte no DCTMA

Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Patrimônio cultural A arquitetura do Centro Histórico de São Luís e sua importância histórica e cultural para o Maranhão. O patrimônio arquitetônico do seu município.	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas , africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Mostrar imagens de casarões, ruas e praças da capital do Maranhão, enfatizando sua história e seus aspectos arquitetônicos. Se possível, em acordo com pais e gestão da escola, organizar um passeio educativo por alguns trechos da cidade e pedir para os alunos realizarem esboços dos elementos arquitetônicos e urbanísticos que lhes chamarem atenção, próprios de seu entorno no sentido de reconhecerem as características de diferentes tipos de edificações bem como suas influências culturais. Obs.: Se sua escola for situada fora da capital, leve os alunos para conhecer a própria cidade e comparar os estilos arquitetônicos locais.

Fonte: Maranhão (2019, p. 208, grifo da autora).

É possível perceber a semelhança com a proposição pedagógica e metodológica apresentada do documento supracitado, a qual solicita que haja uma relação entre as manifestações populares europeias, africanas e indígenas, tal como ocorre na habilidade. As

proposições mostram que, em muitos momentos, o DCTMA recorre a BNCC até mesmo para construir as suas próprias diretrizes.

O quadro acima (imagem 08) trata das culturas diversas no componente curricular Arte no 3º ano do Ensino Fundamental no DCTMA. O objeto de conhecimento se refere ao “patrimônio cultural” e, imediatamente, o documento cita o Centro Histórico de São Luís, corporificando as ideias transmitidas logo em sua capa, na qual toda a diversidade cultural do estado se reduz a um único referencial, o da capital.

Já nas habilidades faz referência à importância de valorizar e conhecer as culturas diversas, entretanto retira do campo regional e leva esse pensamento para uma perspectiva nacional, quando diz “em especial a brasileira”, esquivando-se do objetivo primordial dos documentos curriculares exigidos para cada estado brasileiro. O documento enfatiza as matrizes indígenas, africanas e europeias, mas no eixo “Atividades Sugeridas”, não menciona nenhuma dessas manifestações culturais, além de colocar as cidades que não são a capital como exceções no documento, quando abre uma nota em estilo de “observação” para realizar a atividade aconselhada pelo DCTMA. Nesse sentido, o documento deixa para que cada município reconheça seu próprio patrimônio arquitetônico. Embora isso seja importante, não vemos nessas sugestões nada que se refira às matrizes dos onze povos indígenas do Maranhão.

Para Maria, existe “uma falta de material adequado para trabalhar as histórias e culturas indígenas do Maranhão” (Entrevista da professora Maria concedida em Imperatriz, no dia 05 de junho de 2024). Isso implica reconhecer que as diversidades culturais dos povos indígenas maranhenses foram construídas em relações de poder assimétricas com distintos sentidos disponíveis e disputados nas circunstâncias em que elas emergem, nesse caso, nos contextos referentes ao estado.

O objeto de conhecimento “Patrimônio cultural, cancioneiro popular maranhense e suas influências culturais” (Maranhão, 2019, p. 210), orienta que se fale sobre o cancioneiro popular maranhense e suas influências culturais, esse objeto nos passa a percepção de que os conjuntos de coleções de canções populares do Maranhão passaram/passam por influências de outras culturas, especialmente de indígenas e africanos. Para Munduruku (2012, p. 222),

A maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional.

Munduruku afirma que um dos resultados das movimentações e reivindicações dos povos indígenas é a obrigatoriedade de tratar da diversidade desses povos no campo educacional, como um meio para superar os imaginários errôneos existentes sobre os indígenas, agora veiculando informações que permitem conhecer as histórias e culturas desses povos. O DCTMA, ressalta que é preciso

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Maranhão, 2019, p. 210).

Nas habilidades referentes à Terceira Linguagem Artística no 3º ano do componente curricular de Arte, a categoria “indígenas” segue sem contextualização em relação ao restante da estrutura curricular do documento, em que as atividades sugeridas e os objetos de conhecimento não incluem nenhuma característica alusiva aos povos indígenas do estado e suas próprias expressões artísticas. Isso são as implicações de uma história colonial ainda muito presente, como enfatiza Ribeiro (2009, p. 106), “foram elementos de origem americana adquiridos pelos europeus depois da descoberta, que revolucionaram a economia ocidental, gerando o acelerado desenvolvimento que experimentou depois de 1500 e invisibilizando os povos originários” no Brasil e desconsiderando os saberes tradicionais para a formação da sociedade brasileira.

Usamos diariamente uma variedade linguística, herança deixada por muito povos indígenas que foram extintos ou mesmo os que resistiram e resistem para viverem suas culturas. Além disso, há também a presença dos conhecimentos da culinária indígena, da medicina alternativa, da música no nosso cotidiano, entre outras culturas materiais e imateriais. Contudo, nas atividades sugeridas no DCTMA, pouco valoriza a diversidade cultural da região.

Quanto a quarta linguagem artística do 6º ano relativa à música, as habilidades sugerem

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Maranhão, 2019, p. 223).

O documento quando se refere a cultura, na maioria das vezes, associa as culturas indígenas, africanas e europeia em uma frase, impossibilitando aprofundamento da discussão dessas complexas culturas de forma particular. As habilidades são copiadas da BNCC, porém a atividade sugerida foi escolhida pelos redatores do DCTMA, que por sua vez não indica nenhuma atividade para os(as) professores(as).

De acordo com Freire (2002), o imaginário que os não indígenas têm em relação aos povos indígenas é preferencialmente aquele apresentado nas salas de aula. Desse modo, a escola é uma importante instituição encarregada pela representatividade social acerca dos povos indígenas na sociedade.

Quanto o objeto de conhecimento, a cultura indígena não é referenciada. Nele, há apenas a citação do “tambor de crioula”, expressão cultural referente à cultura negra; o “cacuriá”, que faz parte de uma festividade católica do Norte do Maranhão; e o “reggae”, ritmo advindo da Jamaica e com forte presença também no Norte do estado, onde se localiza a capital.

O DCTMA traz uma habilidade da BNCC na tentativa de corresponder ao objeto de conhecimento em questão. Entretanto, podemos perceber que o documento faz referências à cultura indígena de forma esvaziada e desconexa dos demais eixos, aumentando as possibilidades de uma prática escolar de caráter reprodutivista.

Segundo Munduruku (2017, p. 122) as culturas indígenas, devem ser entendidas como “escrita, falada, dançada, cantada”, além de conter conhecimentos que permitem mergulhar em outra cultura. As manifestações culturais dos indígenas são contemporâneas, é um fenômeno político-cultural relevante, pois emerge como instrumento de reafirmação identitária e de enfrentamento da exclusão e violência dos povos indígenas. Pode ser contada e narrada na atualidade pelas vozes dos próprios indígenas que vivenciam suas próprias culturas.

A segunda Linguagem Artística apresenta os objetos de conhecimento, as habilidades e as atividades sugeridas do componente curricular Arte do 8º ano. Recorremos à categoria “indígena” para averiguar como os povos indígenas maranhenses estão presentes no componente curricular Arte. O objeto de conhecimento traz: “Contextos e práticas Dança folclórica. Danças populares maranhenses: bumba meu boi, tambor de crioula, cacuriá, lelê. Danças folclóricas de matriz africana, indígena e europeia. Dança clássica. Dança moderna.” (Maranhão, 2019, p. 231).

A linguagem artística é a dança, que se distingue entre populares do Maranhão em danças “folclóricas” de matrizes africanas, indígena e europeia. Dessa forma, o DCTMA separa as culturas indígenas das culturas populares do Maranhão, afastando a história do Maranhão da história do povo indígena do estado e desconsiderando os entrelaçamentos das culturas na formação cultural do estado, como se fossem coisas distintas. Isso fortalece a concepção de que esses povos estão sempre em um lugar diferente e distante do não indígena, determinando a estes uma ideia de que é um outro inferiorizado.

A cultura popular tem sido historicamente afastada do cotidiano das escolas, por vezes, rejeitada, em especial as expressões artísticas produzidas por populações negras e indígenas; é

lembrada na escola, mas apenas em agendas específicas alinhadas ao calendário festivo. Em todas as ocasiões, porém, é tratada de maneira folclorizada e exótica.

Carneiro (2008) entende que a cultura popular deve ser estudada e compreendida como parte de uma sociedade de classes, pois é capaz de indicar as contradições dessa sociedade. O autor reitera que a finalidade central do estudo do folclore não entendia as formas como o povo reage aos modos de comportamento que são impostos por um grupo oficial, por vezes rejeitando-os ou adaptando-os.

Os documentos que norteiam a educação, assim como o DCTMA, são marcados pela forte influência do pensamento ocidental eurocêntrico e por estereótipos, que incidem nas visões essencialistas das culturas, apresentando o indígena como folclore, romântico, aculturado, vítima ou de imagem cruel, primitiva e preguiçosa. Essa visão descaracteriza as ações dos povos indígenas em cada contexto histórico do Brasil e não os trata enquanto sujeitos de suas histórias, de suas vidas e de suas construções sociais, políticas e econômicas, das quais se transformam, contudo não perdem suas identidades. Sob outra perspectiva, as habilidades,

(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceito (Maranhão, 2019, p 231).

Propõem que estereótipos e preconceitos sejam problematizados, enquanto o objeto de conhecimento coloca as danças de matrizes africanas e indígenas em um lugar folclorizado. Isso revela um ensino de história e cultura indígena despolitizado e sem consciência histórica.

Foram cinco séculos de representações acerca dos povos indígenas, sempre tendo como ponto de partida o ocidente europeu: seus relatos, suas pinturas, sua literatura, suas músicas, suas danças etc., que se firmaram e se reproduziram na História, chegando até os documentos curriculares educacionais, ora mostrando os indígenas de forma romântica, ora como selvagens, ora como enredo folclórico, de acordo com os interesses da ordem vigente.

Apesar do DCTMA inserir as histórias e culturas indígenas nos componentes curriculares, sabe-se que, como vimos ao longo dessa seção, existem limitações e imaginários que se reforçam no documento. Para que as aulas tratem dessa temática numa perspectiva que considere a diversidade desses povos, é preciso que a prática docente se faça efetiva. A ausência dos(as) professores(as) no processo laborativo do DCTMA, constatado na segunda seção dessa pesquisa, pode dificultar que esses profissionais trabalhem esse assunto em sala de aula.

4 PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM RELAÇÃO AO DCTMA COMO DOCUMENTO ORIENTADOR DE SUAS PRÁTICAS DOCENTE

Esta seção tem o objetivo de averiguar a percepção dos(as) professores(as) em relação ao DCTMA e suas práticas docentes. A pesquisa foi realizada com quatro professoras de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental - anos finais, em Imperatriz-MA.

A escola está localizada na zona urbana da cidade, em um bairro periférico de Imperatriz e atende a Educação Infantil e Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Foi fundada no ano de 2000 e possui 360 alunos matriculados. A instituição foi escolhida por cumprir os requisitos: quantidade suficiente de professores(as) para as entrevistas, atender ao Ensino Fundamental anos iniciais e finais e o(a) professor(a) possuir tempo de trabalho suficiente para ter tido a possibilidade de participar da elaboração do DCTMA.

Para as entrevistas, no primeiro momento, foi realizado uma roda de conversa na escola para apresentação da pesquisadora, para conhecer as professoras que se disponibilizaram a participarem da pesquisa, dialogar sobre objetivos da pesquisa e os termos de consentimento que circundam a participação no trabalho. Na oportunidade seguinte, as professoras foram ajustando as melhores formas para realizar as entrevistas, de acordo com suas disponibilidades. Por fim, foram feitas as interlocuções com as professoras.

As professoras foram nomeadas nessa pesquisa de Professora Maria, Professora Ana, Professora Helena e Professora Eva, nomes fictícios escolhidos por elas, para proteger suas identidades. Professora Maria é graduada em Pedagogia, exerce a docência há trinta e dois anos e trabalha no Ensino Fundamental e Médio na rede pública da cidade. Professora Ana é formada em Letras-Inglês há treze anos e está na docência desde então. Professora Helena, é graduada em Pedagogia há dois anos, trabalha no 8º e 9º ano com os componentes curriculares Arte e História. Professora Eva, possui graduação em Ciências Biológicas e dá aula de Ciências, do 6º ao 9º ano, e matemática nos 6º anos, está na profissão há trinta e dois anos.

4.1 Implicações do DCTMA na prática docente

Essa subseção tem o propósito de averiguar as implicações do DCTMA na prática docente das professoras da rede municipal de Imperatriz. Valemo-nos dos trabalhos de Spazziani (2016), Franco (2012), Arroyo (2000, 2013), Giroux (1997), Sacristán (1998), Brzezinski (2002), Silva (1997), Libâneo (2008), Veiga (2012), Nascimento (2000) e Lavaqui e Batista (2007), para fundamentar esta seção.

Na contemporaneidade existem múltiplas expectativas que os(as) professores(as) devem satisfazer, como “lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais, de

respeitar a igualdade de sexos, de estimular a tolerância e a coesão social [...]” (Spazziani, 2016, p. 72). Para atender essas demandas os(as) professores(as) precisam desenvolver autonomia em suas próprias práticas e serem considerados nas políticas que dizem respeito ao seu trabalho.

Para Franco (2012), prática docente é a ação do(a) professor(a), são as condutas que adquirem intencionalidades e consciência do profissional quanto às suas ações. Entende-se que o(a) professor(a) precisa ter uma prática pedagogicamente fundamentada e realizada com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2012, p. 160). Portanto, quando as práticas não estão de acordo com aspectos pedagógicos, elas não vão possuir um caráter reflexivo, fortalecendo a ideia de que as práticas dos(as) professores(as) não devem ser somente reprodutivista. É necessário que o(a) professor(a) compreenda o sentido de sua própria ação e entender que sua prática tem significância na vida do discente.

Falar de prática docente é refletir sobre os saberes-fazer dos(as) professores(as) permeado de nuances e de significados. Envolve falar que o(a) professor(a) possui saberes profissionais tomados de pluralidade que surgem ao longo de suas tarefas diárias. Além de seus saberes, há também percepções cultivadas no decorrer de sua formação e atuação que norteiam sua prática em sala de aula. De acordo com Arroyo (2000), falar sobre prática docente exige que se fale de pessoas que têm uma profissão, o saber de uma arte, arte de ensinar, e que criam e empregam saberes próprios de suas ações nas práticas diárias nas escolas.

A prática realizada na sala de aula não se dá de maneira autônoma e independente, pois se encontram intrínsecas entre si e com outras práticas, que estão presentes no currículo escolar. O currículo é formulado a partir de documentos oficiais, construídos por outros(as) que definem conhecimentos escolares e normas, oriundos da esfera política e administrativa. Segundo Sacristán (1998, p. 109), “a política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores”. Nessa dimensão, o DCTMA é um elemento regulador também das práticas docentes como um elemento prescritivo.

Com o objetivo de averiguar como as professoras percebem o DCTMA implicado em suas práticas, questionamos de que forma este documento contribui com suas práticas docentes. Por unanimidade consideram o referido documento importante no sentido de direcionar o planejamento, especialmente pelas estratégias que já vêm prontas. As professoras não relataram sobre o engessamento das suas práticas docentes e nem mesmo a negação das diversidades étnicas, linguísticas e culturais das diversas regiões do Maranhão no documento.

Para Professora Maria o documento se “tornou necessário para ficar mais atento ao planejamento, execução e desenvolvimento das aulas” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de junho de 2024). Na perspectiva da professora o documento contribui como uma ferramenta burocrática que tem como função de adequação para atender o que está prescrito, sem se sentir responsável em atender a realidade dos alunos. Ficar atento para “o planejamento e execução” sem questionar as diversidades culturais, econômicas, sociais, passa a desresponsabilizar-se com o processo de conhecer as realidades presentes na sala de aula. Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) frente a essas políticas educacionais e de imposição de documentos são meras obrigações administrativas, sem muito significado ou impacto real à sua prática.

Esse pensamento é resultado de fatores como o excesso de documentos a serem seguidos, a ausência de clareza das diretrizes, a falta de um suporte pedagógico ou o distanciamento desses profissionais dos momentos de elaboração como aconteceu com o DCTMA. Giroux (1997), entende os(as) professores(as) como intelectuais compromissados com a transformação social e a emancipação, necessitando imaginar esse profissional no oposto da visão tecnocrática da educação, que separa o planejamento da execução.

Existe uma cultura institucionalizada de valorizar em demasia o cumprimento formal dos conteúdos e normas previstas do que de fato efetivar a melhoria de uma educação pautada nas especificidades regionais. De acordo com Brzezinski (2002), o(a) professor(a) era e continua sendo preparado para trabalhar como um técnico do processo educacional e seu papel primordial é de contribuir para a formação de mão de obra precisa no processo de industrialização. Dessa maneira, os conteúdos que tocam nas questões culturais deixam de ser prioridades nas políticas educacionais.

As políticas educacionais quando implementadas de maneira impositiva, podem levar a implicações negativas no trabalho docente, como a sensação de perda de autonomia do(a) professor(a). Esse profissional pode sentir que sua independência e criatividade podem ficar restritos, isso pode proporcionar a uma limitação nas práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, defendemos que a autonomia do(a) professor(a) deve ser “vista como valor profissional do pensamento e da ação, aspirando a um maior controle sobre o trabalho pedagógico. Autonomia é entendida como processo coletivo solidário de busca de construção permanentes” (Veiga, 2012, p. 19).

O(a) professor(a) deve ser visto socialmente como um profissional intelectual e não como um técnico que reproduz diretrizes pensadas por outros sujeitos. Giroux (1997) indica que diante dessas reformas educacionais existem duas perspectivas, de um lado a ameaça e de

outro um desafio. Ameaça, pois, as reformas costumam indicar pouca confiança na capacidade dos(as) professores(as) de serem líderes intelectuais, segundo, não consideram o papel dos(as) professores(as) no que concerne a uma formação cidadã, e por fim reduzem sua prática a reprodução.

Ainda Giroux (1997), diante dessa perspectiva de ameaça, afirma que a melhor postura para os (as) professores(as) é entender as reformas curriculares como um desafio de defrontar-se com um processo de autocrítica a respeito da sua própria formação e sua atuação, para juntar-se a uma discussão coletiva. Esses debates devem enfatizar seus lugares nas elaborações de documentos, como o DCTMA, em que esses profissionais não tiveram integralmente envolvidos na sua elaboração, para então, organizarem-se coletivamente por propostas melhores de concepções desses artefatos.

A Professora Ana afirma que o DCTMA “me ajuda a trazer o planejamento para a nossa realidade, em um contexto mais prático e significativo” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 12 de junho de 2024). O que a professora destaca é o real objetivo da elaboração do DCTMA, além de reconhecer a importância do documento que contemple as vivências regionais para ajudar em sua prática docente.

Devido aos processos excludentes dos(as) professores(as) nas participações de elaboração das políticas educacionais, esses(as) profissionais já entendem que suas vivências e experiências não serão considerados e então passam a perceber essas novas diretrizes, que chegam constantemente interferindo as suas práticas docentes, como no mínimo documentos que possam facilitar seu fazer profissional na escola.

Ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados (Arroyo, 2013, p. 36).

Os(as) professores(as) não têm sido completamente passivos a essas persistentes imposições, pois “nas últimas décadas pudemos perceber manifestações múltiplas de resistência aos controles e de libertação desses rituais” (Arroyo, 2013, 36). Por mais, que exista esse movimento em defesa da autonomia do(a) professor(a), sabe-se que esse campo de conhecimento é um espaço de poder.

A Professora Helena diz que o DCTMA auxilia sua prática, pois “promove uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação as diversidades culturais” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 13 de junho de 2024). Entretanto, o documento generaliza as diversidades culturais, reduzindo as pluralidades ao termo

“diversidade”, além de não aprofundar reflexões sobre essa temática. Um documento com perspectivas culturais bem fundamentadas e com informações verídicas, proporciona um ambiente favorável para uma prática docente que valorize as historicidades e culturas dos povos indígenas do Maranhão, já que sabem que as temáticas que dizem respeito às rotinas, aos costumes e modos de ser dos seus alunos são essenciais para seu fazer profissional. A Professora Helena é uma pedagoga recém-formada, essa percepção pode ser devido sua recente formação, os cursos de licenciaturas podem não tratar o quanto deveria, mas ainda assim proporciona algumas reflexões acerca das temáticas que dizem respeito a diversidade.

Diante dessa perspectiva, as histórias e culturas indígenas devem fazer parte das discussões nos processos de formações continuadas para que esse(a) professor(a) compreenda que as culturas dos povos indígenas fazem parte desse planejamento e execução. Silva (1997, p. 56) sugere que

Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania, onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação real dos preconceitos e discriminações (Silva, 1997, p. 56).

Ainda sobre o questionamento a respeito da contribuição desse DCTMA nas práticas docentes, a Professora Eva afirma que documento “contribui com meu planejamento, principalmente com as sugestões de atividades a serem realizadas no cotidiano dos educandos”, (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 13 de junho de 2024). Em uma conversa informal diz que o referido documento dispõe de atividades e que não precisam “quebrar cabeça” no planejamento. O que podemos refletir é que diante dos processos contínuos de exclusão dos(as) professores(as) nas decisões referentes à elaboração de diretrizes curriculares, temos como consequência ausência do estímulo da criatividade dos(as) professores(as) e aceitando documentos que facilitem seu trabalho, especialmente o de pensar.

Para Arroyo (2013, p. 108),

Na medida em que a reação conservadora despreza o conhecimento, o pensar, o direito a pensar e ao conhecimento acumulado, produzido e nos obriga a ensinar habilidades úteis, pragmáticas para as demandas do mercado, redefine nossas identidades profissionais, não mais atreladas à garantia do direito ao conhecimento. Quando o conhecimento é secundarizado, desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do trabalho (Arroyo, 2013, p. 108).

O mercado não considera os conhecimentos vindos dos(as) professores(as), valoriza-se os fazeres profissionais de forma eficiente e lucrativa para quem pensa essas diretrizes

curriculares. Esse fenômeno atual fragiliza a profissão do docente, especialmente a pouca importância dada à formação dos(as) professores(as) e às dificuldades desses em trabalhar com as novas e complexas exigências.

Com o objetivo de averiguar como se deu a formação com os(as) professores(as) para implementação do DCTMA, perguntamos sobre a frequência das formações continuadas e quem se envolveu nesse processo. A formação continuada deve ser significativa para os(as) professores(as), e partir dos problemas reais de cada unidade de ensino. Deve ser planejada a partir de estudos, pesquisas, reflexões e contínuo contato com novas abordagens e concepções. De acordo com Nascimento (2000), as propostas de formações dos(as) professoras(as) apresentam baixa eficácia, alguns dos motivos são: a ausência de vínculo entre teoria e a prática, o foco excessivo em aspectos normativos, a inexistência de projetos coletivos e/ou institucionalizados etc. Formação continuada é “o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2008, p. 227).

A Professora Maria afirma que “houve formação continuada mensalmente, mas não recorro das temáticas tratadas nesses diálogos.” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 17 de junho de 2024). Se a professora não lembra do que foi tratado durante os estudos, é possível concluir que não houve significado para ajudá-la na implementação do DCTMA.

A professora Ana afirma que “houve algumas formações fragmentadas por componentes curriculares” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 17 de junho de 2024), ou seja, os professores de cada disciplina tiveram formações diferentes. Geralmente os componentes curriculares que tratam de culturas e regionalidades são mais presentes em componentes curriculares das áreas das ciências humanas e sociais, enquanto nas ciências da natureza e exatas, essa temática se distancia.

É perceptível que, “[...] em qualquer nível educacional, a coerência do planejamento curricular não se mostra perceptível aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo aos professores, tornando difícil qualquer forma de integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas”. (Lavaqui e Batista, 2007, p. 408). A fragmentação dos componentes curriculares nas formações continuadas gera uma perda de significado do que se estuda no todo.

A Professora Helena diz “não fiz parte de nenhuma formação continuada” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 18 de junho de 2024) para auxiliá-la na implementação do DCTMA. Apesar das professoras entrevistadas fazerem parte da mesma instituição, e haver divergência em suas respostas em relação a participação nas formações,

suscita vários questionamentos: será que há critérios de seleção para a participação dos professores; houve diálogos claros sobre a importância do documento? Essas incertezas, da qual a pesquisa não conseguiu resposta, podem determinar a precariedade das políticas que dizem respeito às formações continuadas ofertadas aos professores(as).

A Professora Eva relata que “se não me falha a memória, houve formação sobre o documento. Me parece que foi com os coordenadores para apresentação do DCTMA” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 18 de junho de 2024). A professora entende por formação continuada como reunião para apresentação do documento, assim como foi considerado na análise da resposta da professora Helena, em que, imaginava-se que a formação não houve de fato, mas sim reuniões para mostrar o que seria o novo instrumento de trabalho para as professoras. Ademais, a Professora Eva afirma que esse encontro aconteceu somente entre as coordenações. De acordo com essa professora, não houve formação para ajudá-la a implementar o DCTMA. Na ausência de formações continuadas, relatado por duas professoras entrevistadas, dificilmente as práticas docentes contemplarão as diversidades dos povos indígenas do Maranhão.

A formação continuada, além de necessária, poderia proporcionar aos docentes fundamentação teórica sobre assuntos regionais e construir currículos pautados nas especificidades do Maranhão.

4.2 O DCTMA e a autonomia pedagógica do(a) professor(a)

Pensando a partir do olhar dos(as) professores(as) sobre o documento e refletir acerca da sua autonomia pedagógica, fundamentamo-nos a partir das reflexões de Rizo (2012), Candau (1999) e Facci (2004) para cotejar com as falas das professoras acerca das formações para auxiliá-las na implementação do DCTMA e suas participações na elaboração do documento analisado.

A prática do(a) professor(a) envolve toda conjuntura escolar, social e curricular e se alimenta do cotidiano para consolidar seu momento de pensar criticamente sobre o contexto em que o ensino ocorre a partir do arcabouço teórico que dispõe. De acordo com Rizo (2012), essa prática é um conjunto de afazeres feitos pelos docentes, como parte do seu trabalho em sala de aula ou em relação direta com ele, com finalidade de se obter conhecimentos previstos nos currículos. Pensando nas práticas desta maneira, esse fazer docente por mais que seja consciente é permeado por escolhas e características alheias a esse profissional.

Os debates no campo curricular hoje refletem sobre a importância do papel do(a) professor(a) no processo de elaboração e implementação das reformas educacionais. Emerge a

necessidade de as reformas educacionais considerarem os docentes como aliados, uma vez que, toda reforma educacional deve respeitar os saberes dos(as) professores(as).

As reformas por vezes insistem em negar ou agregar um valor dispensável ao papel do professor, mesmo entendendo que sejam eles os sujeitos fundamentais para o processo das implementações curriculares. Conforme a citação abaixo, que mostra que o DCTMA reitera para considerar as diversidades de culturas é essencial a participação efetiva dos (as) professores(as).

[...] os professores se deparam com uma questão, já abordada por Moreira (1996): como ensinar conteúdos “essenciais”, “básicos”, em todas as escolas do país e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças? Considerando a diversidade de culturas, como construir um currículo que atenda a essas diferenças culturais? O caminho para tanto requer participação ativa do professor e envolve as relações com os estudantes. O docente deve conhecê-los, compreender suas necessidades e expectativas, para só então transformar o currículo, de forma a garantir a apreensão do conhecimento com equidade. (Maranhão, 2019, p. 9-10, grifo da autora)

O DCTMA reconhece a importância do(a) professor(a) para efetivação de um currículo mais regional. Porém, no processo da implementação não ouviu os(as) professores(as), sujeitos centrais no processo do ensino e aprendizagem. Contudo, o documento ressalta a importância desses na concretização das propostas, mesmo que tenha sido pensado por outros.

A Professora Ana também afirma que não participou, mas “acredita que os profissionais da educação como gestores, coordenadores e alguns professores participaram” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024), mas não tem certeza se realmente participaram. Nesse sentido, o envolvimento nos processos laborativos do DCTMA aconteceram de forma verticalizada. De acordo com Candau (1999), as reformas no campo educacional na atualidade, são marcadas por palavras de ordem que influenciam as propostas que se encontram na prática docente. Os articuladores entre as políticas implementadas e o fazer diário escolar estão em um lugar de distanciamento de uma posição que privilegia as suas participações nas elaborações de documentos educacionais.

É preciso refletir sobre os sentidos dos discursos presentes no DCTMA, a maneira em que ele foi construído, quem foram os seus principais atores e sobre seus eixos estruturantes. As professoras Helena e Eva afirmam que não participaram e desconhecem quem tenha participado (Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Nesse sentido, os(as) professores(as) enfrentam um grande desafio em meio a todos os encaminhamentos comuns na fase de implementação de reformas educacionais, visto que, não participam da elaboração delas. Indagamos as professoras sobre como aconteceu a implementação do documento aqui analisado, Professora Maria diz que “aconteceu de forma gradativa, ao longo

de alguns anos” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024).

Quando a professora afirma que essa efetivação do documento aconteceu ao longo de alguns anos, ela se refere também a implementação da BNCC em sua prática. Já que a construção e efetivação desses dois documentos norteadores curriculares aconteceu sequencialmente e com processos muito parecidos, ainda visto que o DCTMA tem muito texto advindo da BNCC.

Professora Helena acrescenta ainda que houve “a apresentação e adesão do documento”, porém, a apresentação não incluiu a participação dos(as) professores(as). A adesão se dá de forma imposta, pois os professores não tem como recusar” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). O que se observa é que os(as) professores(as) desistiram de questionar qualquer coisa externa a sua prática docente, ao seu fazer na sala de aula. Parece-nos que não é imobilismo, mas uma forma de se proteger das decisões tomadas por sujeitos em posições privilegiadas, quer dizer, o recurso já está pronto e cabe aos docentes somente implementar na sua prática.

A Professora Ana diz que “após formações cada escola recebeu o documento físico e foi solicitado que fizessem seus planos de aula de acordo com ele” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Percebemos que para a implementação do DCTMA, nem todas participaram ou se recordam dos diálogos trocados nesse momento, aconteceu somente a solicitação que os docentes usassem o documento para elaborarem seus planos de aula.

Para implementar um documento, vai além de elaborá-lo, requer uma escolha democrática de instrumentos que irão subsidiar e operacionalizar essa política. Professora Ana diz que

[...] após as formações na UREI, falaram que iriam enviar o documento em PDF, porque não tinha disponível exemplares em muita quantidade. Para cada biblioteca das escolas foram dois exemplares para servir de consulta. Enviaram em PDF e pediram para cada um ir compartilhando com o outro para quando precisasse consultar. (Professora Ana. Entrevista realizada em Imperatriz em 10 de junho de 2024).

Levando em consideração as dificuldades de acesso à internet ou aparelhos tecnológicos que permitem a leitura de documentos que ainda acomete grande parte da população, o não conhecimento de muitos(as) professores(as) em manusear certas tecnologias e que nem toda escola dispõe de salas de informática e internet, o PDF como única forma de acessar o DCTMA gera dificuldades de acesso. As duas cópias físicas entregues nas escolas não condizem com a

quantidade de professores, coordenadores e gestores, que precisam utilizar cotidianamente desse recurso.

Já a Professora Eva, teve como foco o objetivo que o documento propõe, mas não discorre a forma como ele foi implementado. Não saber essas informações não é uma culpabilização dos professores, é de responsabilidade dos órgãos públicos amparar esse profissional com formações contínuas e assim, proporcionar que o(a) professor(a) tenha autonomia em suas práticas docentes e pedagógicas.

A desvalorização do(a) professor(a), de acordo com Facci (2004), fica muito evidente quando retiram de cena e/ou se aligeiram os conhecimentos que permitem ao professor analisar a sua prática. Para a formação de alunos autônomos, é preciso que o professor também se constitua como tal, efetuando uma educação de forma emancipatória e crítica. Essa perspectiva destaca a importância não apenas de exigir que use o DCTMA nas elaborações de planos de aula dos(as) professores(as), mas que também possam dedicar suas atenções ao desenvolvimento da autonomia do(a) professor(a) para que tenham sustentabilidade nas ações que desejam implementar nas escolas maranhenses.

4.3 A diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão: implicações nas práticas dos(as) professores(as)

Nesse tópico procuramos averiguar a representatividade dos povos indígenas do Maranhão nas práticas docentes. A luz dos trabalhos de Grupioni (1996), Franco (2012), Candau (2011, 2008), Maria Regina Clivati Capelo, (2003), Bittencourt (2001), Canen (1996), Bergamaschi (2012), Freitas (2007), Munduruku (2012) e Spazziani (2016).

Os(as) professores(as) devem ser propiciados(as) de instrumentos que possibilitem a construção de novos conhecimentos, auxiliando com a maior receptividade às questões ligadas às diversidades culturais no contexto escolar, “uma vez que os sujeitos, imersos em suas práticas e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural [...]” (Franco, 2012, p. 168).

Em relação a diversidade cultural dos povos indígenas do estado e suas implicações com o DCTMA, as professoras se manifestaram nos deixando preocupadas em relação ao currículo das escolas no contexto atual. Perguntamos a maneira que a diversidade cultural dos povos indígenas se apresenta no DCTMA, e a Professora Maria afirma que “não tenho informações suficientes para emitir meu ponto de visto” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Diz ainda que “não tenho repertório para responder ao questionamento” (Idem). As práticas dos(as) professores(as) não se trata somente de ensinar

ou transmitir o que está posto no documento em questão, mas isso não anula a responsabilidade social e política do referido instrumento, no sentido de defender uma prática docente que resulte em uma aprendizagem que valore a cultura popular e de grupos com vidas reais e distintas da cultura ocidental.

De acordo com Spazziani (2016, p. 72), “a sociedade contemporânea demanda que os estabelecimentos e seus docentes estejam em condições de responder de forma eficaz às necessidades dos alunos oriundos de meios sociais e linguísticos diferentes, de lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais”. Para dar conta dessas exigências da sociedade, os(as) professores(as) precisam ser autônomos e desenvolvê-las em suas práticas.

O documento supracitado tem como um dos seus objetivos selecionar conteúdos e como consequência orientar as práticas dos docentes do estado, em muitos momentos assumiu princípios monoculturais, quando as informações que dizem respeito à diversidade dos povos indígenas foram reduzidas a dados numéricos errôneos e não das suas variações de modos de se manifestarem culturalmente.

O imaginário que “a diferença é vista como um problema a ser superado” (Candau, 2011, p. 253), ainda permeia muitos âmbitos, inclusive o das políticas públicas. O(a) professor(a) não fica à mercê desse acontecimento, por atuar diretamente com os documentos curriculares e com os alunos, ele está em um importante lugar de articulação. Por isso, a prática docente não se faz de forma neutra politicamente e socialmente, seu fazer docente não se limita aos conteúdos de ensino comumente ofertados em sala de aula.

Uma das mais importantes incumbências do DCTMA é promover a diversidade sociocultural do estado, ultrapassando os meros conhecimentos, que em grande parte, folclorizam as manifestações produzidas e reproduzidas no cotidiano dos indígenas do Maranhão e das suas condutas sociais e limitam os valores simbólicos que dão sentido as suas práticas sociais.

Professora Ana reconhece que existe uma pluralidade no que se refere aos povos indígenas, não caracterizando-os especificamente, mas identifica a diversidade que emerge e precisa estar em seu cotidiano profissional. Os indígenas maranhenses representam uma parcela significativa do estado e que por sua diversidade cultural, seus territórios, conhecimentos, rituais e valores ajudam a construir o Maranhão. Portanto, os docentes maranhenses se deparam com diversas culturas, a prática docente não fica alheia a tal fato e sabe-se que esse aspecto precisa ser abordado em sala de aula.

Os povos indígenas se mantiveram invisíveis e/ou estereotipados por muito tempo nos currículos, e em subsequência dos processos educativos, desde o processo de colonização brasileira.

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, 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 que se estende até o presente (Bergamaschi, 2012, p. 55).

Na educação significa ir além de reconhecimento da existência da diferença nas instituições educacionais, mas instigar que os sujeitos percebam a riqueza da pluralidade cultural que estamos submersos e que interajam entre si. Assim, as identidades culturais se fortificam.

Acolher essa multiplicidade de culturas nas práticas docentes é uma tarefa complexa e que desafia o(a) professor(a), tendo em vista que os documentos cristalizam uma cultura dominante e homogênea. Por esse viés, as outras culturas vivem num lugar de discriminação e que diminui o diferente. Para Capelo (2003), essa diversidade está na escola formal de diversos modos, os alunos que podem proceder de famílias distintas, são biografias, raízes étnicas e culturais, religiões, experiências, valores, visões de mundo, temporalidades, saberes e fazeres que são diferentes entre si.

Os sujeitos são acompanhados pelas marcas de suas origens e pertencimentos, esses fatores parecem não fazer parte nas definições dos conteúdos abordados no DCTMA. A consequência disso é o fortalecimento da hierarquização e homogeneização do que é plural. Contudo, consideramos um avanço significativo que a professora Ana quebre um estereótipo tão fortificado socialmente, o de acreditar que a cultura dos povos indígenas é singular.

Professora Helena relata que a apresentação da diversidade cultural dos povos indígenas no DCTMA está incorporada em conhecimentos e práticas. Porém, não soube classificar onde e de que forma essa temática estava presente no documento. Mas a professora Helena expressa um incontentamento ao afirmar que os avanços são pequenos e com uma significância ainda insuficiente.

Percebemos que as docentes reconhecem o assunto que trata das diversidades culturais, mas esperam que sejam contempladas com a formação continuada, como podemos observar na narrativa da professora Helena: “os avanços existem, porém de forma não tão significativas como já deveria ser” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024).

O questionamento feito para as professoras entrevistadas consistia também nos livros didáticos, mas as professoras silenciaram e disseram que essa questão é complexa e não gostariam de falar. Entendemos pelos gestos, expressões faciais que há algo tão desestimulador para as professoras, que elas preferem silenciar. Os livros didáticos são importantes instrumentos para a prática docente e ferramenta que ajuda na propagação de certos discursos sobre a questão indígena. O uso do livro didático requer uma análise crítica para que interesses e objetivos outros não se sobreponham nas práticas docentes. Conforme aponta Bittencourt, o livro didático:

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. [...] transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (Bittencourt, 2001, p. 72)

Os livros didáticos vêm reforçando uma generalização e simplificação do lugar dos povos indígenas na sociedade, o uso recorrente de certas iconografias e textos advindos desse recurso para representar indígenas, contribuíram para consolidar estereótipos sociais.

Sinalizamos desde o início deste trabalho, a ausência das histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão no DCTMA em momentos que deveriam discorrer sobre a diversidade desses povos. Perguntamos para as professoras sobre as práticas relacionadas às questões indígenas em suas salas de aulas, no sentido de valorização da diversidade cultural desses povos. A Professora Maria, embora admita a presença de um comportamento errôneo, ela preconiza uma atitude já identificada em pesquisas, tais como realizadas por Canen (1996), que afirma que abordar as diferenças nos contextos escolares, vão além de debater quando ocorrem situações de preconceitos ou discriminações na sociedade e na escola.

A professora Ana descreveu sua metodologia para aproximar vocábulos dos povos indígenas brasileiros com os norte-americanos. Relatou ainda que os cursos de formação, tanto inicial quanto continuado, não tratam sobre as histórias e culturas dos povos indígenas. Essa ausência deixa os(as) professores(as) à mercê de documentos que possivelmente poderão ajudá-las em suas práticas e elaborações de seus planos de aula.

A Professora Helena, reduz o assunto da pergunta, que é a valorização da diversidade cultural indígena em suas práticas, ao relatar que propõe aos seus alunos atividades que valorizem a “história e a cultura”, porém demonstrou um certo desconforto para falar de sua prática e a temática em questão.

As imagens estereotipadas sobre os povos indígenas a partir da invasão europeia, são representações simplificadas e distorcidas da complexidade desse evento histórico, que são

inseridas em recursos didáticos e podem contribuir para uma visão distorcida da história. Pois “os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas que cultuam diversos deuses” (Munduruku, 2012, p. 21).

Nesse sentido, as práticas cotidianas em sala de aula precisam valorizar as histórias e culturas no plural, consideramos todos os modos de viver de um estado, país e nação. Essa perspectiva forma alunos para conhecer e respeitar o que é diferente do seu modo de ser e viver.

Para Candau (2008, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais se situa”, assim, não é viável distanciar a relação que existe entre a educação e as culturas circundantes. As concepções monoculturais que estamos submersos, revela a necessidade da ruptura e que sejam envolvidas em outra lógica de vida.

Professora Eva relata uma visita realizada com seus alunos do Ensino Fundamental ao CPAHT, espaço que entre outras atividades trata de histórias dos povos Timbira, e o quanto foi significativo para ela e para seus alunos. Experimentar outros espaços por meio de uma atividade extracurricular é uma vivência enriquecedora para o processo formativo dos discentes, por promover acesso aos espaços culturais da cidade e iniciar as reflexões sobre as culturas dos povos indígenas que estão geograficamente próximos da escola e dos alunos.

No decorrer das entrevistas foi realizada uma discussão sobre a contribuição do DCTMA para retratar os povos indígenas na formação do povo brasileiro, com objetivo de saber se o documento aborda as culturas indígenas na construção da identidade nacional brasileira.

A pesquisa apontou um grande desafio nas práticas docentes no que tange a essa temática. A Professora Maria diz que “sente dificuldades em trabalhar as histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Se entendermos o DCTMA como suporte para prática das docentes, percebemos que as histórias e culturas dos povos indígenas nesse documento não oportuniza a realização de leituras mais complexas para os(as) professores(as).

Embora haja uma produção e uma “acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, esse conhecimento ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas” (Grupioni, 1996, p. 424). Faz com que essa riqueza cultural seja invisibilizada nas escolas de Educação Básica.

A Professora Ana disse que há a falta de “disponibilidade de materiais didáticos para usar com os alunos e realizar pesquisas, se torna um entrave em minha prática. As condições, especialmente de tempo, para pesquisar sobre o tema são mínimas”. (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). A professora Ana, assim como as outras, dizem que não há materiais didáticos suficientes para trabalhar esse assunto. Reconhecemos a

ausência de livros, materiais sistematizados e documentos norteadores curriculares com conteúdo sobre as línguas indígenas, o quantitativo atualizado e correto desses povos, as tradições, rituais, suas artes e grafismos, músicas, literatura, entre outros assuntos relativos aos povos indígenas moradores do Maranhão nas escolas e o quanto tudo isso se torna entrave para uma prática que evidencie os povos indígenas como sujeitos de suas histórias.

Para Freitas (2007, p. 21), “o material didático também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Assim, vários materiais são considerados recursos didáticos. Nesse sentido, a falta destes pode ocultar a riqueza e a diversidade das culturas indígenas.

A Professora Eva diz que a dificuldade se dá “justamente por falta de informações mais claras e que já deveriam ver nos livros didáticos, pois é o material mais acessível aos educandos” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). De acordo com Bergamaschi (2012, p. 10) “estudar a história e os modos de vida dos povos indígenas nos aproxima de aspectos importantes da nossa ancestralidade. Mas, igualmente, esses povos querem se mostrar na atualidade, querem dialogar com as sociedades não indígenas que os cercam [...]”. Esses estudos favorecem uma educação que seja de fato mais democrática e de direitos.

Desta forma, entendemos que é possível abordar essa temática partindo da própria realidade para execução do trabalho que dialogue com a diversidade cultural maranhense. Beneficiar-se dos saberes culturais expressos pelos sujeitos que são fontes ricas de saberes, esse cenário proporciona conhecimentos que colaborem para essa prática na escola.

5 PRODUTO

A finalização do mestrado profissional exige a produção de um produto como resultado da pesquisa do mestrado. De acordo com Ribeiro (2005, p. 15), “no mestrado acadêmico pretende-se pela imersão na pesquisa, formar, a longo prazo um pesquisador”. O mestrado profissional, também exige do(a) pós-graduando(a) imersão em pesquisas, entretanto, o objetivo é conceber um(a) aluno(a) que “saiba localizar, reconhecer, identificar e sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à sua atividade” (Ribeiro, 2005, p. 15).

A partir do contato com as professoras entrevistadas durante a pesquisa de campo para a dissertação, percebemos o distanciamento dessas profissionais com os documentos que norteiam suas práticas e como suas formações não proporcionaram reflexões e discussões sobre diversidades que se fazem presentes na escola contemporânea. Levando isso em consideração, decidimos averiguar como se dá a participação dos(as) professores(as) na elaboração dos documentos norteadores de suas práticas; descrever como se dá o processo de formação continuada e sua articulação com os problemas específicos e presentes na escola em que os(as) professores(as) trabalham; perceber em que momento as práticas docentes têm considerado assuntos emergentes no âmbito educacional e social, e conhecer o que os(as) professores(as) diriam para os cursos de licenciaturas e os seus projetos pedagógicos.

O livro é composto por um prefácio, introdução e as seções: “Esses documentos estão a favor de quem? Que vozes estão sendo representadas?”; “A gente não sabe do que se trata, vai ser na surpresa”; “Medos”, “Receio” e “Tabu” e “Não fui ensinada a ser professora”. Para finalizar as Considerações Finais e Referências.

Buscamos contribuir para o diálogo, além de repensar a qualidade da formação e atuação desses(as) profissionais tão imprescindíveis para a sociedade, e para proporcionar nas escolas as melhores possibilidades de formação mais democrática. Entendemos que a função da escola e dos(as) professores(as) é o de ensinar de forma que atenda e problematize as realidades, uma vez que com conhecimentos básicos para a compreensão do mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a representação dos povos indígenas no DCTMA e as manifestações nas práticas docentes em uma escola da rede municipal de Imperatriz. Inicialmente, buscamos analisar como se deu o processo de elaboração e implementação do documento que é um norteador dos currículos escolares do Maranhão e que possui objetivo de acrescentar aspectos regionais nos PPP's escolares e nos planos de aula docentes. Deste modo, além de realizar uma trajetória da elaboração do documento citado, realizamos entrevistas com a professora articuladora da elaboração do DCTMA em Imperatriz e com a diretora pedagógica da UREI.

O processo de elaboração do DCTMA teve início em 2018, todos os estados tiveram autonomia para realizar a escuta da comunidade como achasse melhor. Os primeiros passos dados pelo estado do Maranhão foram por meio de consulta pública *on-line* pela plataforma do MEC para a construção da primeira versão, dirigiam-se às equipes pedagógicas formadas em cada município do estado, docentes e a sociedade civil.

Essa possibilidade de contato perdurou por menos de um mês e foram feitas 4.246 propostas de assuntos a serem inseridos no novo documento. Além das contribuições *on-line*, foram realizadas seis reuniões, sendo duas na capital do estado e quatro em outras cidades do Maranhão. A entrevista com a articuladora de elaboração do documento em Imperatriz revelou que não teve representação no grupo de professores que foram redatores do documento, da SEMED da cidade, somente ela esteve presente nas reuniões em São Luís. Assim como, a diretora pedagógica da UREI que afirmou ir a essa reunião somente uma vez.

Constatamos que durante o processo de elaboração do DCTMA os(as) professores(as) não participaram do processo de elaboração. Visto que, o documento foi redigido por técnicos da educação da FGV. Neste contexto, evidenciamos que a elaboração de documentos curriculares nacionais não foi divergente da elaboração do documento regional, o(a) professor(a) sendo percebido apenas como reprodutor de ações pensadas por outros e não como profissional reflexivo capaz de pensar nas diretrizes que vão reger seu trabalho.

Percebemos que desde as imagens da capa do DCTMA, algumas culturas ficaram sobrepostas a outras do estado, já que traz elementos presentes exclusivamente do norte do estado onde se localiza a capital do Maranhão. A apresentação do DCTMA enfatiza que respeitou e valorizou a autonomia pedagógica, a identidade e diversidade, entretanto, de acordo com as entrevistas e com o levantamento de informações sobre a elaboração do documento, percebemos que essa escuta não foi realizada de forma democrática e, portanto, não é possível dizer que a pluralidade de todo estado está inserida.

O trabalho também averiguou a representatividade dos povos indígenas nesse documento. A pesquisa revela ainda que a caracterização dos povos indígenas do Maranhão, feita na introdução do documento, traz dados errados em questões quantitativas, pois anula a existência de dois povos de seus dados. A nomenclatura posta no DCTMA também não é correta, é colocado que um dos povos presentes no estado são os Timbira, mas essa terminologia diz respeito a um conjunto de povos e não somente um povo. Assim como na modalidade de educação, quando afirma que vai falar sobre “Educação indígena”, quando na verdade vai abordar acerca da educação escolar indígena. Mesmo reconhecendo que a diversidade cultural precisa se fazer presente nos currículos, reconhecemos que o documento precisava ter saído das generalizações e ter partido para as particularidades do Maranhão.

Reconhecemos nos textos do componente curricular de História algumas problematizações no que se refere aos povos indígenas, uma delas é que esses povos ainda se apresentam no passado e quase sempre atrelados a invasão dos portugueses no Brasil. Existe um imaginário social que esses povos pararam de existir e produzir conhecimentos, o que não é uma informação verídica, pois esses povos continuam se reproduzindo culturalmente e suas histórias não começaram quando os europeus chegaram aqui.

A invisibilidade dos povos indígenas no DCTMA como protagonistas de suas histórias e sujeitos que contribuem com a sociedade brasileira, apaga as memórias, as narrativas, a riqueza cultural de povos que fazem parte da formação da sociedade brasileira. O DCTMA foi elaborado com intuito de trazer aspectos regionais, portanto, entendemos que os povos indígenas deveriam ser enfatizados ao longo do documento, ou seja, os indígenas maranhenses e toda sua pluralidade cultural. Mas, as poucas vezes que foi solicitado que alguma atividade nesse viés fosse feita, refletimos que em nenhum momento o DCTMA faz uma reflexão aprofundada que ajude as escolas e professores(as) a terem contato com tal perspectiva.

Outra visão percebida no documento durante a averiguação, é a ideia que os povos indígenas pertencem a um lugar de vitimização e subordinação aos colonizadores. Mas não salienta as grandes mobilizações que geraram avanços sociais e no campo educacional, a exemplo de uma delas é a lei 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino de Histórias e Culturas indígenas nas escolas públicas e privadas do país.

Vimos que o termo “índio” aparece no documento investigado, nome utilizado equivocadamente pelos colonizadores por acreditarem ter chegado a Índia durante as navegações. Essa terminologia que perpetua na sociedade por mais 500 anos, reduz a diversidade cultural dos povos indígenas. Além disso, discussões no campo acadêmico sobre

essa nomenclatura não ser adequada já é feita há muitos anos, não é possível imaginar que um documento que vai reger os currículos de todo um estado ainda cometa erros como este.

Verificamos também que em muitos momentos o DCTMA cita os povos indígenas em seu objeto de conhecimento e/ou habilidades, mas nada propõe nas atividades sugeridas. Isso mostra uma dissonância entre as atividades e as unidades temáticas. A pesquisa averiguou que de trinta proposições para o ensino de Arte apenas duas citam os indígenas e uma delas é solicitado que os(as) professores(as) relacionem as culturas desses povos com outras.

No decorrer das análises, no componente curricular Arte, especificamente, não conseguimos identificar atividades direcionadas para a linguagem artística referente aos povos indígenas do Maranhão. O DCTMA cita somente o bumba meu boi, tambor de crioula, cacuriá e lelê, como danças populares maranhenses, contudo invisibiliza a variedade cultural, línguas, religiosidades, musicalidades e tradições dos povos indígenas.

A pesquisa apontou que embora o DCTMA tenha como objetivo valorizar as regionalidades do Maranhão, o cenário educacional do estado permaneceu numa perspectiva global, pautada numa visão eurocêntrica. Impossibilitando, assim que as histórias e culturas dos onze povos indígenas presentes no estado sejam discutidas a partir de uma concepção libertadora e intercultural.

O trabalho tinha como objetivo investigar como o DCTMA se manifesta nas práticas docentes. Para isso foram realizadas entrevistas com professoras da rede municipal de ensino de Imperatriz, que trabalham no Ensino Fundamental, ciclo II. Assim, evidenciamos a concepção das professoras que entendem o DCTMA como um instrumento burocrático, porém contribui para o planejamento, embora de forma vertical, dos(as) professores(as). Essa concepção talvez seja o reflexo da falta de envolvimento nas discussões da elaboração dele.

A pesquisa evidenciou que as professoras não participaram da elaboração do DCTMA, e a formação continuada relativa à implementação do DCTMA não discute a temática das histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros como determina a Lei 11.645 de 2008. As professoras mostraram descontentamento em relação a falta materiais didáticos, que tratem dos povos indígenas do Maranhão, já que essa temática é pouco ou quase nunca discutida nas formações continuadas.

Entendemos que o DCTMA é um avanço no que diz respeito à elaboração de currículos que considerem as realidades de todos os alunos e professores(as) e especificidades culturais do Maranhão. Entretanto, cabe ressaltar que é necessário sairmos do engessamento, fruto de políticas neoliberais, das quais não permitem que o docente participe de forma efetiva desde a

elaboração até a implementação dos documentos norteadores oficiais da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. **O conselho municipal de educação do Recife e a política educacional: um estudo sobre participação e representatividade.** 2009.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In. MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Associação Carlo Ubbiali; Instituto Ekos. **Os índios do Maranhão. O Maranhão dos índios.** São Luís, 2004.

BARBIERI, Samia Roges Jordy. **Os direitos constitucionais dos índios e o direito à diferença, face ao princípio da dignidade da pessoa humana.** Coimbra, Portugal: Ed. Almedina- AS, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** Cortez Editora, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo em 18/10/2012. Disponível em: <www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 09 set. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.

BERGAMASCHI; DALLA ZEN; XAVIER (orgs). **Povos indígenas & Educação.** 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. **O saber histórico na sala de aula.** 21 ed. São Paulo- SP: Contexto, 2001. p.69-90.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES DA SILVA, Maria do Socorro. ENTRE AS LINHAS ABISSAIS DO PENSAMENTO E DA FORMAÇÃO, PENSANDO PRÁTICAS DE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS QUE ATRAVESSE O MURO DAS VIOLÊNCIAS E DAS

EXCLUSÕES. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 36, p. 104–122, 2017.

Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1222>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano Editora. 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica. In: **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CANEN, Ana. **Teacher education and competence in an intercultural perspective: Some reflections in Brazil and the UK**. Tese de PhD, Department of Education, University of Glasgow, 1996.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CARNEIRO, Edson. **A sabedoria popular**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: J. Poupart. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. **Povos Timbira**. trabalhoindigenista.org.br, 2020. Disponível em: <<https://trabalhoindigenista.org.br/programa/timbira/>>. Acesso em: 13/08/2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**. São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, jan-abr. 1991.

COSTA, Marisa V. **Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares**. Estudos culturais em educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 13-36. 1998.

CUCHE, Denys. **As noções de cultura nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
DE ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Cortez editora, 2021.

DO NASCIMENTO SILVA, Cleres Carvalho; DO NASCIMENTO SILVA, Scarlat Carvalho; DE MOURA, Jónata Ferreira. **MARANHENSIDADE: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense**. 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.
em: <<https://trabalhoindigenista.org.br/programa/timbira/>> Acesso em: 13 de agosto de 2023.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, Brasil, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

FREIRE, José de Ribamar Bessa. **Cinco ideais equivocadas sobre índio**. In: Manaus: CENESCH Publicações, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FURLANETTO, Beatriz Helena. O Bumba-meu-boi do Maranhão: território de encontros e representações sociais. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 20, 2010.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete. A. **Formação de professores: perspectivas**. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. **GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GRUPIONI, L. D. B. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira Estágio em Pedagogia**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409 -437, maio/ago. 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/510/522>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.

HALL, R. H. **Organizações: estruturas, processos e resultados**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/14196>.
<https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 5 out. de 2023.

Imperatriz (MA), p. 5–18, 2020. Disponível em:

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico de 2022**. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 19 de junho de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JOSÉ FILHO, M. **Pesquisas: contornos no processo educativo**. Franca: Unesp-FHDSS, 2006.

KARNAL, Leandro. Os textos de fundação da América: a memória da crônica e alteridade. **Idéias**, Campinas, v. 11, n.1, p. 9-14, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2021.

Lavaqui, V. & Batista, I. de L. (2007). Interdisciplinaridade em Ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 399-420. Acesso em 29 jan., 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. P. 59-88.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 17-25, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 24 out. de 2023.

MARANHÃO. SEDUC. **Conheça o Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/> Acesso em: 06 set. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular é aprovada no CNE e segue para homologação do ministro da Educação**. (2017) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58541-base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-no-cne-e-segue-para-homologacao-do-ministro-da-educacao>>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos indígenas e a Lei nº 11.645**: (in)visibilidades no ensino de história do Brasil. In.: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org). Povos indígenas & Educação. – 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

MÉLIA, B. **Educación indígena y alfabetización Asunción**: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: Sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1ª ed. Lorena: UK´A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NEVES, Francisca Jandira Machado. **Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense**: Contextualizações e Aproximações. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, p. 200, 2020.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educação & Sociedade, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015 Artmed, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Descrição do Territorio de Pastos Bons, nos sertões do Maranhão; propriedades dos seus terrenos, caracter dos seus habitantes colonos, e estado actual dos seus estabelecimentos. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: IHGB, v. 12, p. 41-86, 1874.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RIBEIRO, Berta G. **O Índio na História do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RIZO, Felipe Martínez. **Procedimentos para el estudio de las prácticas docentes**. Revisión de la literatura relieve. Revista Eletrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 18, n. 1. España, p. 1-22, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SÁNCHEZ, José A. Cuerpos ajenos. Segovia: Ediciones La uña RoTa, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, p. 213-232, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEDUC. **Secretaria de Educação do Estado do Maranhão**. Maranhão. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 30 mai 2024.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. Trad. Mário Soares. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMA. São Luís, 2012.

SILVA, Rosa H. D. da. Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso? In: GOVERNO DE ESTADO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 49-68. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Rosa H. D. da. Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso? In: GOVERNO DE ESTADO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 49-68.

SPAZZIANI, M. L. **Profissão de professor: Cenários, tensões e perspectivas**. Editora Unesp. São. Paulo, 2016.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. In: **Educação & realidade**. v. 21.; n. 1. FASEC/UFRGS: Porto Alegre, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

VEIGA, Ilma Passos; SILVA, E. F. da. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - CCIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) _____, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa sobre: **A representatividade dos povos indígenas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA): manifestações nas práticas docentes em uma escola da rede municipal de Imperatriz.**

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar a sua permissão para a pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo ou penalização em sua relação com o pesquisador, do mesmo modo que não causará nenhum prejuízo ao seu cuidado.

Caso aceite participar do estudo, você receberá uma cópia deste termo que está em duas vias de igual teor, previamente rubricada e assinada pela pesquisadora responsável, onde consta o telefone e endereço da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação antes e durante a pesquisa.

O projeto para realização desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos que é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, de modo a garantir e proteger os direitos, a integridade, a dignidade, a segurança e o bem-estar dos voluntários da pesquisa. Além disso, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade.

Objetivo da pesquisa: Analisar a representatividade dos povos indígenas no DCTMA e suas implicações nas práticas docentes em uma escola da rede municipal de Imperatriz.

Procedimentos: A sua participação consiste em dialogar e responder perguntas sobre a sua participação no processo de construção do DCTMA. Você poderá se recusar a dialogar e responder as perguntas que considere constrangedoras ou que provoquem algum desconforto durante a entrevista, podendo inclusive retirar a sua permissão para o estudo.

Observação: A sua participação assegura ainda o direito à duas vias deste documento, rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, guarde cuidadosamente a via que lhe será entregue, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados: Os riscos da sua participação são próprios às recordações e sentimentos provocados pelas perguntas. Os benefícios que serão adquiridos com esta pesquisa justificam sua realização e vão desde o fato de poder compartilhar as suas vivências no processo de elaboração do documento curricular do estado do Maranhão até ter um reconhecimento social a partir da inserção de um traço singular das suas percepções, além de sistematizar os percursos e as trajetórias do momento em questão.

Despesas e indenização: Você não terá nenhum custo ao participar da pesquisa, sendo que você também não receberá nenhuma remuneração pela sua colaboração.

Acompanhamento e assistência: Durante toda a entrevista, você sempre estará acompanhado (a) pela pesquisadora responsável e será prestada toda a assistência e tratamento necessário, acionando, caso necessário, outros profissionais competentes e da área afetada, como psicólogos, em caso de danos causados pela entrevista. Em casos de dúvidas sobre quaisquer questões relacionadas ao projeto, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, com a instituição proponente ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Disposição da pesquisadora: A pesquisadora responsável, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Plano de divulgação dos resultados e garantia do sigilo: os resultados serão utilizados na elaboração de trabalhos acadêmicos científicos, jornadas, congressos, seminários e publicações em revistas de educação, sendo garantido o sigilo que garante a sua privacidade, quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou desejar obter informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores através dos seguintes endereços:

Pesquisadora Responsável: Thalia Braga Costa; Rua Urbano Santos, s/nº - Centro - Universidade Federal do Maranhão, CCSST (Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia) Imperatriz – MA; Telefone: (99) 3221-7601. E-mail: ccsst@ufma.br ou thaliabragacosta@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA):
Avenida dos Portugueses, 1966; CEB Velho, Bairro: Bacanga. Município: São Luís; CEP: 65.080-805; UF: MA; Telefone: (98) 3272-8708; Fax: (98) 3272-8003; E-mail: cepufma@ufma.br.

Imperatriz – MA, _____ de _____ 2024.

Ciente e de acordo:

Assinatura do interlocutor

Assinatura da pesquisadora responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Discente: Thalia Braga Costa

Professora Orientadora: Ilma Maria de Oliveira da Silva

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA - SEMED e URE

Objetivo: Analisar como se deu o processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

- Participação na elaboração da UREI;
- Tipo de participação;
- Quando aconteceu e a quantidade de reuniões;
- Quem estava presente e local das reuniões;
- A representação da UREI e da SEMED de Imperatriz na elaboração do DCTMA;
- A contribuição da UREI na proposta;
- A elaboração, antes da publicação e as discussões nas unidades regionais;
- Participação de Imperatriz;
- A versão final do documento;
- Finalidade do DCTMA;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Discente: Thalia Braga Costa

Professora Orientadora: Ilma Maria de Oliveira da Silva

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)

Objetivo: Analisar o lugar que os povos indígenas ocupam no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e suas manifestações nas práticas docentes.

- Formação acadêmica;
- Tempo de docência;
- Nível de ensino que trabalha;
- Participação ativa na elaboração do DCTMA;
- Processo de implementação do DCTMA nos currículos das escolas públicas de Imperatriz e formação continuada para implementação dele;
- Participação da SEMED na elaboração do DCTMA;
- Contribuição do DCTMA para a prática docente;
- Diversidade cultural dos povos indígenas no DCTMA e nos didáticos?
- O componente curricular História no DCTMA e a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão;
- O DCTMA e a contribuição dos povos indígenas na formação do povo brasileiro;
- As histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão nas práticas docentes.