

Formação de professores alfabetizadores indígenas no Maranhão: Concepções de formação e práticas de docência na alfabetização

Training indigenous literator teachers in Maranhão: Training concepts and teaching practices in literacy

DOI:10.34117/bjdv7n12-363

Recebimento dos originais: 12/11/2021

Aceitação para publicação: 10/12/2021

Raimunda de Moraes Mota

Especialista em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Professora/Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) e Especialista em Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA).

E-mail: raimota10@gmail.com

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Professora da Educação Básica Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Especialista em Educação da Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC/MA).

E-mail: vrp.souza@hotmail.com

Nadja Fonseca da Silva

Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia – DEFIL do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN/UEMA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (GEFOPPE), vinculado ao CNPq.

E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

RESUMO

Este estudo foi elaborado no âmbito do Grupo de Estudos de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (GEFOPPE/CNPq), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisou as concepções de formação (inicial e continuada) e as práticas de docência na alfabetização em algumas comunidades indígenas nos municípios de Bom Jardim, Fernando Falcão, Jenipapo dos Vieiras, Montes Altos e Zé Doca, no estado do Maranhão, por meio das narrativas dos professores indígenas e não indígenas. Na metodologia, realizou-se revisão bibliográfica dos documentos curriculares institucionais que orientam as práticas escolares. Estes documentos bem como as narrativas dos professores, foram analisados à luz dos estudos de Bardin (2016). O estudo evidenciou que mesmo com o avanço da legislação e de cursos de formação inicial voltados para a formação de professores indígenas, a educação indígena sofre efeitos do ensino monocultural, imposto pelo currículo do não índio, uma vez que os conceitos (im)explícitos têm a força de movimentar valores e concepções sobre o mundo físico e sobrenatural indígena. É fundamental que a escola promova aprendizagens socioculturais, linguísticas e históricas diferentes para que o ensino

favoreça e fortaleça a difusão dos saberes dos professores e estudantes indígenas de diferentes povos.

Palavras-chaves: Formação de professores, Alfabetização indígena, Interculturalidade. Práticas da docência.

ABSTRACT

This study was carried out within the scope of the Research Study Group on Teacher Education and Educational Policies (GEFOPPE/CNPq), at the State University of Maranhão (UEMA). This is a qualitative research that analyzed the conceptions of training (initial and continuing) and teaching practices in literacy in some indigenous communities in the municipalities of Bom Jardim, Fernando Falcão, Jenipapo dos Vieiras, Montes Altos and Zé Doca, in the state Maranhão, through the narratives of indigenous and non-indigenous teachers. In the methodology, a bibliographic review of the institutional curricular documents that guide school practices was carried out. These documents, as well as the teachers' narratives, were analyzed in the light of Bardin (2016) studies. The study showed that even with the advancement of legislation and initial training courses aimed at training indigenous teachers, indigenous education suffers from the effects of monocultural teaching, imposed by the non-Indian curriculum, since the (im)explicit concepts have the power to move values and conceptions about the physical and supernatural indigenous world. It is essential that the school promote different sociocultural, linguistic and historical learning so that teaching favors and strengthens the dissemination of knowledge of indigenous teachers and students from different nation.

Keywords: Teacher training, Indigenous literacy, Interculturality, Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

Em um momento em que os povos indígenas sofrem com constantes invasões e ataques por meio demarcações de territórios, violências, intimidação e perseguições, impactando na sua forma de existência, tendo seus territórios invadidos por grilheiros, fazendeiros, garimpeiros e devastados por diferentes venenos (bioquímicos e espirituais) que dizimam o povo, a cultura, a cidadania, destroçando saberes ancestrais necessários à sobrevivência do planeta e da humanidade. Assim, é fulcral debatermos e analisarmos a Educação Escolar Indígena, por meio da formação de professores indígenas, dialogando acerca de suas concepções sobre as práticas da docência para/na alfabetização e ainda a respeito dos diferentes processos formativos vivenciados pelos professores indígenas e não indígenas nas comunidades pesquisadas.

Posto que é nesta modalidade da educação básica que é garantido a (re)afirmação de suas identidades étnicas, da difusão e valorização de suas línguas e ciências, da revitalização e recuperação de sua ancestralidade, de suas memórias históricas como também da apropriação dos conhecimentos técnico-científicos das sociedades indígenas

e não indígenas. É por meio da Educação Escolar Indígena que é ofertado o ensino formal em concordância com os projetos societários de cada comunidade indígena.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de formação e práticas de docência na alfabetização de professores alfabetizadores em algumas comunidades indígenas do Maranhão. Problematiza-se a partir da questão: Quais são as concepções de formação e de alfabetização que subsidiam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores em comunidades indígenas? Quais os efeitos do currículo do não índio na cultura indígena?

Compreender a partir das narrativas dos professores os campos de disputas no currículo, na formação e na avaliação educacional, entre as ditas *especificidade* e *diversidade cultural* que trazem enraizadas em si condicionantes simbólicos e histórico-sociais que permeiam saberes, dizeres, fazeres baseados nos documentos oficiais, quer do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação Estadual e Municipal e/ou dos formadores que contribuem para a implementação das políticas, programas ou ações focados na a formação de professores.

E o que isto significa? Significa destacar a relevância de conhecer as visões etnocêntricas assentadas no colonialismo cultural, para que possamos desconstruir tais concepções dominantes que sufocam a cultura do outro, por meio ideologias configuradas numa suposta consciência nacional que se reflete e se reproduz no campo da Educação Escolar Indígena.

Analisar tais concepções é dar visibilidade e voz sobre questões educacionais vivenciadas nas escolas indígenas, a partir das narrativas dos professores que desenvolvem seu trabalho docente nestas comunidades, do mesmo modo que põe à baila a discussão sobre o resgate cultural numa perspectiva pós-crítica que propõe superar os estereótipos (preguiçoso, vida insalubre, etc) construídos pelas sociedades neoconservadoras sobre as comunidades indígenas.

Este movimento favorece a revisão dos fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos e pedagógicos utilizados nas formações continuadas ofertadas para os professores alfabetizadores, priorizando a sua participação, seus saberes e fazeres resguardando culturas e historicidades.

Ressalta-se que no Maranhão, a Educação Escolar Indígena é ofertada aos estudantes conforme apresentado na Tabela 1. As matrículas estão distribuídas conforme os territórios indígenas, organizandos na Secretaria de Estado da Educação por meio das Unidades Regionais de Ensino (URE).

Tabela 1 - Total de URE, Escolas, estudantes e professores em comunidades indígenas no Maranhão

URE	COMUNIDADE INDÍGENA	ESCOLA	QUANTIDADE DE PROFESSORES	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
AÇAILÂNDIA	09	09	42	196
BARRA DO CORDA	224	224	700	8009
IMPERATRIZ	42	42	178	1201
SANTA INÊS	08	08	114	667
ZÉ DOCA	12	12	42	352

Fonte: Elaborada pelas autoras com informações da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais/Assessoria de Educação Escolar Indígena – SEDUC - MA, 2021

Verifica-se que a oferta de escolarização indígena na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é de responsabilidade da rede estadual. Segundo o Censo Escolar de 2020, há 10.425 estudantes matriculados em escolas indígenas, o que representa somente 3,22% das matrículas (BRASIL, 2021).

Ressalta-se que o texto está organizado em cinco seções. Na primeira, apresenta-se a Introdução situando a Educação Escolar indígena no Maranhão de modo a refletir sobre a importância da formação de professores alfabetizadores indígenas na perspectiva intercultural. Na segunda seção, discute-se o marco regulatório da Educação Escolar Indígena explicitando brevemente algumas das legislações que a organizam e normatizam. Na terceira seção, evidencia o perfil dos professores alfabetizadores indígenas e não indígenas que participaram desta pesquisa.

Na quarta seção, apresentamos a análise crítica das narrativas dos professores da educação escolar indígena, dialogando teórico-metodologicamente com as concepções sobre formação inicial e continuada e as práticas da docência na alfabetização na língua materna. Ao final, tecemos as considerações finais acerca do fenômeno investigado.

2 MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ALGUMAS REFLEXÕES

A regulação das relações do Estado para/com os povos indígenas, foi iniciada a partir da Constituição Federal 1988, ao reconhecer o direito às práticas culturais próprias dos índios, conforme determinado no artigo 215. Segundo este artigo, é dever do Estado a proteção das *manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras*, dentre outras, o que repercute na escola como ambiente de construção de saberes, valorização e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento e o respeito de outras sociedades, possibilitando assim a interculturalidade, entendida neste estudo como possibilidade de

conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e freqüentemente conflitantes é atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena. O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um “plus”, como um enriquecimento, como um bônus – como parece ser o caso na maior parte das escolas não-indígenas – porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política (MAHER, 2006, p. 27).

A política educacional indigenista é contemplada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN nº 9.394/1996, no artigo 78, que define o Sistema de Ensino da União em colaboração com os entes federados para

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; e garantir-lhes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, p. 2)

Já o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 14 de setembro de 1999, fundamenta a educação escolar indígena quanto a sua estrutura e funcionamento e define competências para sua oferta, reforçando a importância da formação dos professores, do currículo e sua flexibilidade, com fundamentos legais e jurídicos que lhes são próprios, constitucionalmente (BRASIL, 1999a).

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 03 de 10 de novembro de 1999, regulamentou princípios constitucionais e referenciais específicos para a Educação Escolar Indígena, criando a categoria “escola indígena”(BRASIL, 1999b).

E de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)¹, tais escolas devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, destacando que os conteúdos escolares devem estabelecer

diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e

¹ O RCNEI de 1998 foi organizado pelo MEC e pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (ABA, ABRLIN, Universidades, ONGs, CEE, CONSED e indígenas), constituindo-se como referência nacional para elaboração dos currículos nas escolas indígenas.

procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas (BRASIL, 1998, p. 60).

O Plano Nacional de Educação (PNE) que refere a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a Lei 11.645 de março de 2008, a Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012 e o Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 são algumas das legislações que regulamentam, organizam e orientam os sistemas de ensino quanto à oferta de educação escolarizada para os povos indígenas no estado do Maranhão (BRASIL, 1991; BRASIL, 2014; BRASIL, 2012; BRASIL, 2008).

A organização da educação escolar indígena obedece à organização do Sistema de Ensino, distribuída em 5 Unidades Regionais de Educação (URE), com escolas indígenas localizadas em 19 municípios, tais como: Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Arame, Amarante, Lajedo Novo, Montes Altos, Sítio Novo, Bom Jardim, Araguanã, Centro do Guilherme, Centro Novo do MA, Nova Olinda do MA, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca, jurisdicionados às Unidades Regionais de Educação de Açailândia, Barra do Corda, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca.

Segundo o Censo escolar de 2020, no Maranhão existem 10.425 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica. Destes, 621 estão em etapas de alfabetização (BRASIL, 2021). Os estudantes indígenas matriculados na Rede Estadual de Ensino do Maranhão são pertencentes a diferentes povos indígenas e apresentam características que lhes são próprias, tais como: língua, cultura, organização social, saberes espirituais, arte, modos de vida etc. Portanto, é fundamental que a escola promova aprendizagens socioculturais, linguísticas e históricas diferentes para que o ensino favoreça o protagonismo dos estudantes indígenas dos diferentes povos.

3 PROFESSORES ALFABETIZADORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: BREVE PERFIL DESTES PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A pesquisa com abordagem qualitativa, baseada no método dialético, ouviu os professores alfabetizadores, no mês de maio de 2021, que desenvolvem suas atividades laborais os quais possuem escolas indígenas nos municípios de Bom Jardim (URE de Santa Inês), Fernando Falcão e Jenipapo dos Vieiras (URE de Barra do Corda), Montes Altos (URE de Imperatriz) e Zé Doca (URE de Zé Doca).

Estes municípios atendem, atualmente, 4.401 estudantes matriculados em escolas indígenas. Tais escolas estão situadas, conforme apresentados na figura 1, que identifica, por meio do mapa do estado do Maranhão as Unidades Regionais de Educação.

Figura 1 – Mapa do Maranhão – Unidades Regionais de Educação



Fonte: IMESC, 2018, p. 8

No decurso da pesquisa para identificar os fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos e pedagógicos analisou-se os Referenciais Curriculares da Educação Indígena por meio de revisão bibliográfica sobre a formação continuada e alfabetização indígena, orientada pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e pelos documentos oficiais do Governo Federal.

Para a análise de conteúdo, apoiamo-nos nos estudos de Bardin (2016), a partir da leitura exaustiva das entrevistas e documentos; realizando a codificação para formulação de categorias de análise; organização das unidades de registros (frases); e organização dos dados brutos, dos quais serão apresentados apenas alguns dos fragmentos dos achados em razão de tratar-se de um artigo científico, assim selecionamos apenas algumas das evidenciadas para refletirmos aqui.

Como instrumento de análise, utilizamos entrevista semiestruturada, com 14 questões, elaboradas na ferramenta *Google Forms Online*, coletadas e analisadas, no mês de maio de 2021. Responderam ao questionário 36 trinta e seis professores, sendo 22 alfabetizadores indígenas e 14 não indígenas que desenvolvem suas atividades laborais nas escolas indígenas maranhenses. Para identificar e analisar, respeitando a

confidencailidade dos dados nas narrativas dos professores participantes da pesquisa, criaram-se códigos conforme Quadro 1, que explicita brevemente o perfil dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Município	Comunidade indígena	Função/Tempo de serviço professor alfabetizador como	Formação acadêmica	Código
Bom Jardim	Aldeia Alto do Angelim	Professor Não Indígena/16 anos	Pedagogia	PniAA
	Aldeia Areão	Professor Indígena/2 meses	Pedagogia	PiAR1
		Professor Indígena/11 meses	Pedagogia	PiAR2
		Professor Indígena/2 meses	Pedagogia	PiAR3
	Aldeia Januária	Professor indígena/2 meses	Pedagogia	PiJN1
		Professor indígena/2 meses	Não declarou	PiJN2
		Professor não indígena/4 anos	Pedagogia	PniJN3
		Professor indígena/8 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiJN4
		Professor indígena/8 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiJN5
	Aldeia Maçaranduba	Professor Não indígena/5 anos	Pedagogia	PniMB
	Aldeia Piçarra Preta	Professor Não indígena/2 meses	Pedagogia	PniPP1
		Professor Não indígena/13 anos	Pedagogia	PniPP2
		Professor Não Indígena/4 anos	Pedagogia	PniPD
	Fernando Falcão	Aldeia Escalvado	Professor indígena/ 4 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena
Professor indígena/15 anos			Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKN2
Professor indígena/6 anos			Não declarou	PiKN3
Jenipapo dos Vieiras	Aldeia Cacimba Velha	Professor Não Indígena/1 ano	Pedagogia	PniCV
		Professor Não Indígena/ 7 anos	Pedagogia	PniEB
	Aldeia El Betel	Professor indígena/4 anos	Pedagogia	PiGJ1
		Professor Não Indígena/1 ano	Matemática	PniGJ2
		Professor Não Indígena/5 anos	Não declarou	PniGJ3
	Aldeia Coquinho	Professor Não Indígena/3 anos	Pedagogia	PniGJ4

		Professor Indígena/3 anos	Magistério Indígena	PiGJ5
	Aldeia Raimundão	Professor Indígena/4 anos	História	PiGJ6
		Professor Não Indígena/1 ano	Pedagogia	PniGJ7
Montes Altos	Aldeia São José	Professor indígena/18 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT1
		Professor indígena/10 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT2
		Professor indígena/15 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT3
		Professor indígena/23 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT4
		Professor indígena/5 anos	Magistério Indígena	PiKT5
		Professor indígena/10 anos	Magistério Indígena	PiKT6
		Professor indígena/15 anos	Matemática	PiKT7
		Professor indígena/5 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT8
		Professor indígena/6 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT9
Zé Doca	Aldeia Awa-Guajá	Professor Não Indígena/20 anos	Letras	PniAW
	Aldeia Capitão Mira	Professor indígena/4 anos	Geografia	PiCM

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir das entrevistas, 2021

A pesquisa identificou, por meio dos questionários, 36 professores alfabetizadores, em 13 comunidades indígenas e 5 municípios maranhenses. Entre estes, 44,4% têm idade entre 31 e 40 anos; 27,9% têm idade entre 41 e 56 anos; e 27,7% entre 18 a 30 anos. Quanto ao sexo, os professores se identificaram como 61,1% feminino e 38,9% masculino. No que se refere à formação acadêmica, 41,7% são formados em Pedagogia; 27,7% em Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena; e 30,6% para outras licenciaturas. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, 66,7% dos entrevistados não a possuem e 33,3% possuem especialização na área da educação. Já quanto ao tempo de serviço, 66,1% dos professores afirmaram que trabalham há mais de 10 anos na Educação Básica.

Ressaltamos que o Quadro 1 indica o tempo de serviço dos professores vinculados às turmas de alfabetização, portanto, tem professores que possuem 10 anos na Educação Básica, mas estão apenas há 5 anos lecionando nas turmas de alfabetização. Por exemplo:

dos entrevistados, 61,1% dos professores indígenas trabalham com alfabetização há mais de 10 anos, enquanto 38,9% dos não indígenas trabalham com esta etapa durante o mesmo período.

4 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS: A ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA

Evidenciou-se no Quadro 1 que 27,7% dos professores cursaram Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, que tem em seu núcleo específico três saberes especializados: Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações interculturais (Ciências da Natureza); Línguas e saberes sobre o movimento das sociedades no espaço (Ciências Humanas); e Línguas Maternas em interação com Línguas Oficiais (Ciências da Linguagem) (CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS E APLICADA, c2021).

Segundo os autores Souza e Albuquerque (2020) a formação de professores deve estar sintonizada com as demandas do tempo presente, tendo o professor como autor propositivo de sua formação, pois

formar (formadores de professores) “para ajudá los a decidir o que fazer” nos programas de formação continuada não se faz sem escolhas ideológicas de acordo com o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos. Se o que interessa é formar profissionais para democratizar a cultura e criar indivíduos autônomos em sociedades democráticas, os programas não podem estruturar - se de forma a negar essa finalidade. É imperioso que professores não sejam vistos como passivos, isto é, meros executores de um planejamento, como se compusessem uma classe homogênea, acrítica, ahistórica, nem tampouco é possível aceitar programas que se sustentam sem instaurar uma reflexão coletiva sobre seu planejamento, desenvolvimento e avaliação com os professores participantes (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 31108).

Esse movimento de valorização da língua materna, advindo das comunidades indígenas e reforçados na licenciatura, por meio do currículo, promove o fortalecimento e a reconstrução da organização do trabalho pedagógico na/da/para a educação escolar indígena, sustentada no ensino bilíngue. Isso é constatado nas falas dos professores alfabetizadores indígenas e não indígenas, ao responderem: *como ocorre a alfabetização na língua materna?*

- A partir de elementos temáticos culturais, utilizamos um método misto chamado COMALFA, que trabalha tanto o aspecto analítico quanto o global da alfabetização (PNIAW, 2021).

- Alfabetização da língua materna e passada no dia a dia e dentro da sala de aula de acordo com a língua em si, de acordo com a cultura e tradições do novo povo Guajajara (PiGJ1, 2021).

As narrativas dos professores indígenas (PNIAW e PiGJ1) trazem elementos contemplados na Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 3 de 10 de novembro de 1999, que afirma, em seu artigo 7º, que a formação de professores indígenas deve priorizar “conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1999, p. 2).

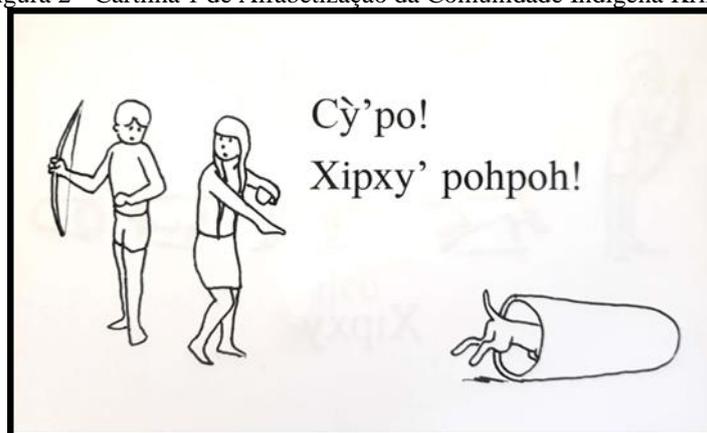
Analizamos alguns materiais produzidos pelo povo Krikati (Aldeia Aldeia São José), por exemplo, nas vozes de (PiKT3, PiKT5) que afirmam que a alfabetização

- Ocorre da seguinte forma: a criança aprende primeiro a língua escrita nossa e, depois, a língua portuguesa (PiKT3, 2021).

- As letras do alfabeto Indígena Krikati, usando Cartilha no idioma Krikati, Hacyc, Cy ' po e Cohwinre (PiKT5, 2021).

Para dar materialidade a este processo de ensino e aprendizagem a comunidade indígena Krikati desenvolveu vários materiais pedagógicos, dentre eles uma cartilha, conforme apresentamos na figura 2

Figura 2 - Cartilha 1 de Alfabetização da Comunidade Indígena Krikati



Fonte: PRIES, 2016, p. 14

A cartilha de número 1 possui 21 páginas que apresentam saberes do cotidiano da vida indígena representados por desenhos e frases que explicam a realidade sociocultural em sua língua materna, contribuindo junto a esta geração e a gerações futuras, a revitalização da língua e a continuidade de sua transmissão intergeracional,

que, para além da oralidade, já possui registros escritos. Este é um movimento que, segundo o povo indígena Tentehar/Guajajara das comunidades indígenas Januária e Maçaranduba nas narrativas de (PiJN1 e PniMB), valoriza o processo de aprendizagem bilíngue, pois:

- Desenvolvendo a habilidade de ler e escrever de maneira adequada em Tupi Guarani (PiJN1, 2021).
- O processo de alfabetização ocorre de forma bilíngue: além das aulas de língua portuguesa, os alunos têm aula de língua materna (PniMB,2021).

As narrativas dos professores destacam a importância do ensino das línguas indígenas como elemento que resgata a memória dos ancestrais e revitaliza a função sociocultural, potencializando a preservação e valorização do patrimônio cultural e natural de cada comunidade indígena, especialmente quando da introdução da escrita nos processos de letramento nas línguas materna e portuguesa.

Sobre o uso da escrita no processo de alfabetização das comunidades indígenas, o estudo identificou que os conteúdos explorados são realizados por meio de materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas, que possuem o mesmo tronco linguístico, conforme apresentamos na figura 3. Questionou-se: *quais são os principais conteúdos desenvolvidos na alfabetização?* Ao que os professores (PNI AW, PiKN1, PiKN2), responderam:

- Desenvolvemos conteúdos da vida comum dos indígenas, da floresta, do rio. A partir daí, introduzimos elementos novos por meio de cartilhas na comunidade (PNI AW, 2021).
- Letras, vogais, consoantes, frases, por meio de história indígenas infantis (PiKN1,2021).
- Coordenação motora, leituras, formação das letras, números, formação das frases, utilizando a Cartilha Indígena, Cap. v.1, *Livrinho de História do Fogo* (PiKN2,2021).

Figura 3 - Cartilha 1 de Alfabetização da Comunidade Indígena Krikati



Fonte: PRIES, 2016, p. 1

Esse entendimento dos professores é resguardado no Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas para os Povos Indígenas (PPPI), no artigo 5º ao

Incluir a Língua Materna e a Arte, assim como já é prevista a inclusão da Cultura e da História indígenas como disciplinas obrigatórias na grade curricular das escolas, com carga horária adequada para o bom aprofundamento dos conteúdos em consonância com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (MARANHÃO, 2019, p.14)

Ao endossar no PPPI a obrigatoriedade das disciplinas na grade curricular fortalece a implementação da lei 11.645/2008 e também a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Silva (2016) ao afirmar que

O letramento em línguas indígenas, portanto, não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa, por exemplo, mas em aumentar as potencialidades de seus usos entre gerações nos espaços cotidianos e especializados. O importante é que o indígena sinta dignidade e prestígio ao falar, ler e escrever em sua língua. Nesse sentido, é necessário buscar referências de letramento que correspondam a programas de enriquecimento das línguas indígenas e de um bilinguismo ativo, plural, o que nos obriga a buscar novas áreas de investigação. A ideia de Temas Contextuais, que se ancora na noção de transdisciplinaridade, reivindica a adoção de um bilinguismo epistêmico (Pimentel da Silva, 2015), sem hierarquia, buscando derrubar a colonialidade das línguas e dos saberes indígenas (SILVA, 2016, p. 54).

Ter identificado a produção didática e o intercâmbio de propostas pedagógicas para a preservação da língua materna, bem como do trabalho (multi)disciplinar/linguístico, demonstra que vitalizar a língua indígena por meio da

escrita é uma ação/atividade que já ocorre nessas comunidades maranhenses, com a ajuda da escola e da própria comunidade.

Outro dado que a pesquisa revela é a multiplicidade de teóricos e estudiosos que são utilizados para subsidiar as práticas escolares de alfabetização. Certamente já com algumas influências dos professores não indígenas, identificamos 11 nomes de autores que circulam no meio acadêmico. Assim, questionamos os professores (PNIAW, PiKT2, PiGH1, PiAR2, PniMB, PiCM, PiGJ6): *qual(is) estudioso(s) ou teórico(s) você se baseia para alfabetizar na língua materna?*

- De Paulo Freire a Vigotsky (PNIAW, 2021)
- Cartilhas do povo Kanela e dicionário do povo Kanela (PiKN1,2021)
- Stan Pries - wacu (PiKT2, 2021)
- Escritores indígenas como Cintia Guajajara (PiGJ1, 2021)
- Jean Piaget e Maria Montessori (PiAR2, 2021)
- Emília Ferreiro, Ladeira (PniMB,2021)
- Stella Maris Bortoni-Ricardo, Jean Piaget, Milton Santos, Vigotski (PiCM, 2021)
- No mundo ocidental, Jean Piaget; e, no nosso território, o agente Ubirajara Guajajara (PiGJ6, 2021)

Analisando as narrativas dos professores alfabetizadores indígenas sobre ter que se apropriar do universo linguístico ocidental, compreendemos com Maher (2006), ao destacar que estes precisam “ [...] tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição” (MAHER, 2006, p.26).

Nesse sentido, os professores alfabetizadores indígenas e não indígenas precisam ter apoio institucional por meio de políticas públicas de formação continuada que ajudem a pensar a educação e a escolarização indígenas, respeitando seus saberes tradicionais. Assim, questionados sobre “*Quais suas principais descobertas e dificuldades do processo ensino-aprendizagem como professor alfabetizador indígena?*”, os professores responderam:

- A educação escolar é algo muito novo para o povo e precisa se encaixar no universo tradicional. Equacionar as atividades e tempo na escola com as atividades tradicionais era o desafio, já que não queríamos interromper o fluxo tradicional de vida do povo (PNIAW, 2021)

- Descobrir que ler e escrever é o dever de todos, leva a pessoa à carteira assinada, ou a contratos temporários, muito importante para eu aprimorar os conhecimentos na busca de garantir um futuro melhor. Já passei muitas dificuldades, mas também tudo que se aprendeu ninguém tira de você, mas isso deve ser compartilhado e incentivado com os alunos interessados com o professor alfabetizador na comunidade (PiKN2,2021)

As narrativas dos professores (PNIAW, PiKN2) fazem refletir que a aproximação do não índio com a concepção de escolarização impôs desafios para que as comunidades indígenas (re)pesassem o espaço-tempo de suas atividades em parte, porque dominar estes conhecimentos ajuda a preservar os seus. Assim, a escola passa a ser uma apreensão que viabiliza certa cultura da Língua Portuguesa capaz de “incluir” os indígenas na sociedade nacional conforme alerta PiKN “leva a pessoa a carteira assinada”. Esse entendimento demonstra que a inserção dos indígenas se dá pelo domínio da Língua Portuguesa.

Mas será que é só isso? Claro que não, a escola também é espaço que mobiliza e potencializa o projeto societário indígena daquele território, podendo transformar, resgatar e registrar os saberes tradicionais, os direitos, os costumes configurando-se, historicamente, como um catalizador para a continuidade das novas gerações, valorizando e disseminando as heranças sócio-culturais, conforme é revelado nas narrativas de (PiKT2, PiKN3, PiGJ), que compreenderam a importância de garantir a aprendizagem da língua indígena junto aos estudantes.

- Descobri que a minha língua materna é o material importante e, como professor, procurei facilitar como eu iria ensinar para que os alunos aprendessem mais rápido (PiKT2, 2021)

- Eu, como professor, a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem, alfabetos indígena e português. Isso é muito bom para mim, porque eles aprendem comigo, e eu aprendo com meus alunos, como trocar uma ideia (PiKN3,2021)

- Junto aos alunos foram surpreendentes os resultados dos aprendizados da língua materna. As dificuldades temos em poucos materiais metodológicos na língua materna (PiGJ1, 2021)

Tal responsabilidade e compromisso dos professores contribui para o estímulo da interculturalidade, preservando o ensino da língua indígena e garantindo conhecimentos para as futuras gerações. Nesse sentido, as políticas educacionais de formação de professores devem assegurar que estes conteúdos sejam desenvolvidos, respeitando a autonomia, a criatividade e autoria da comunidade indígena. Este senso de pertencimento, de percepção de identidade é revelado nas narrativas de (PiKT3, PiJN4).

- A Principal descoberta é que a minha língua era mais importante do que a língua portuguesa, porque era a minha identidade própria. (PiKT3,2021)
- Eu, professora [nome da professora], na verdade descobri que a língua materna indígena Krikati é importantíssima, e também sobre ter conhecimento na pontuação para organizar as palavras e frases (PiKT5, 2021).
- A minha dificuldade foi como iniciar o ensino de alfabetizar os alunos, fazer jogos lúdicos na língua indígena (PiJN4, 2021)

Evidencia-se na narrativa dos professores alfabetizadores as várias estratégias didático-pedagógicas que estes utilizaram para manter o ensino da língua materna, pois a entendem e a valorizam como um importante elemento de preservação sociocultural.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa revelou as fragilidades do sistema educacional, mas, especialmente, as necessidades dos professores e das escolas que fazem a educação indígena no Maranhão. É importante que sejam respeitados e materializados os Referenciais Curriculares da Educação Indígena, valorizando-se os saberes e experiências dos diferentes povos.

A pesquisa evidenciou que a educação indígena sofre os efeitos do ensino monocultural imposto pelo currículo do não índio, uma vez que os conceitos (im)explícitos têm a força de movimentar valores e concepções sobre os mundos físico e sobrenatural dos indígenas.

As dramaticidades sociais vivenciadas pela escola brasileira, em especial a indígena, expõe uma problemática vivenciada e denunciada pelos professores, coordenadores e gestores há décadas, qual seja, a ausência de infraestrutura que dê suporte ao processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes dimensões. Não é possível que a educação etnoeducacional, intercultural seja reduzida a exercícios pontuais de atividades pedagógicas, esvaziadas de sentido e significado.

Atualmente, os conflitos são intensos. Além das lutas pelas demarcações de território e de respeito à multiculturalidade e à diversidade, os indígenas precisam se impor para acessarem os conhecimentos, equipamentos e tecnologias educacionais que facilitem o acesso e o trânsito na escolarização, tendo em vista o quadro caótico de crise sanitária imposto pela Pandemia do COVID-19 e pela ausência de governança na instância federal, que tem se mostrado ultraconservadora e ultraneoliberal, dizimando a natureza e os indígenas.



REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Almedina, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2010.
- BRASIL. Decreto no 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14, de setembro de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1999a.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999. *Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC 1999b.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2021.
- CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS E APLICADA. Universidade Estadual do Maranhão. *Licenciatura intercultural para a educação básica indígena, c2021*. Disponível em: https://www.ccsa.uema.br/?page_id=267. Acesso em 17 maio 2021.
- SOUZA, Vitoria Raquel Pereira de; ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. *Formação continuada de professores da educação de jovens e adultos mediada pelo uso das mídias*. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 31097-31109, 2020.
- INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS (IMESC). *Regiões de desenvolvimento do estado do maranhão - proposta avançada*. São Luís: IMESC, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARANHÃO. Comissão Estadual de Políticas Públicas para os Povos Indígenas (COEPI/MA). Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas para os Povos Indígenas (PPPI). São Luís: COEPI, 2019.

PRIES, Santeley T. Cartilha 1 no idioma krikati. Rio de Janeiro: Library of Congress EUA, 2016. il

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. “Possibilidade de letramento em línguas indígenas”. *Articulando e construindo saberes*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 51-63, jan./dez/2016.