



UFGD Universidade Federal
da Grande Dourados
Faculdade de Educação



ALBÉRIC RIBEIRO DO CARMO PORTO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO
MARANHÃO (1997 - 2021)**

**DOURADOS – MS
2025**

ALBÉRIC RIBEIRO DO CARMO PORTO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO
MARANHÃO (1997 - 2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Marta Coelho Castro Troquez.

**DOURADOS – MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P853g Porto, Albéric Ribeiro Do Carmo
GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO MARANHÃO
(1997-2021) [recurso eletrônico] / Albéric Ribeiro Do Carmo Porto. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Escolar Indígena. 2. Gestão Educacional. 3. Protagonismo indígena. 4. Maranhão.
5. Decolonialidade. I. Troquez, Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro. II. Título.

ALBÉRIC RIBEIRO DO CARMO PORTO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO
MARANHÃO (1997 - 2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marta Coelho Castro Troquez.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof.^a Dr.^a Adir Casaro Nascimento
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS

Prof.^a. Dr.^a Andreia Vicência Vitor Alves
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr. Luiz Augusto Sousa do Nascimento
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

**DOURADOS – MS
2025**

Aos meus pais, José Alberto Carvalho Porto e Luzia Ribeiro do Carmo Porto, que também são professores, exemplos de luta, perseverança, honestidade, força e amor. Eles que me incentivaram e não mediram esforços em nenhuma etapa da minha vida para que eu pudesse estudar e realizar meus sonhos!

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A jornada da realização desta tese foi longa, intensa e profundamente transformadora. Chegar até aqui foi uma jornada marcada por desafios, aprendizados e, sobretudo, pela presença generosa de muitas pessoas e instituições às quais sou profundamente grato. Por isso, é com gratidão que registro aqui meu reconhecimento àqueles que, de diferentes formas, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

A Deus, fonte de força, luz e esperança nos momentos de incerteza e cansaço, minha eterna gratidão. Sem Sua presença constante, este caminho teria sido mais árduo.

Aos meus pais, pilares da minha formação humana e ética, agradeço pelo amor incondicional, pelos valores transmitidos e pelo apoio firme em todas as etapas da vida.

À minha irmã, pelo carinho, incentivo e por sempre acreditar em mim.

À minha esposa, companheira de todas as horas, por sua paciência, compreensão, amor e presença constante. Sua dedicação, renúncia e apoio foram fundamentais para que este processo pudesse se tornar realidade. Esta conquista é também sua.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez, pela confiança, paciência, escuta atenta e pelos ensinamentos que ultrapassaram os limites da pesquisa acadêmica. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse crescer como pesquisador e como sujeito comprometido com a transformação social.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFGD (PPGedu/FAED), deixo meu reconhecimento pela formação sólida e plural que me foi proporcionada. A todos os professores, minha gratidão por cada ensinamento cujas aulas, debates e orientações deixaram marcas profundas em minha trajetória intelectual, muito obrigado. Em especial, agradeço aos professores que compõem a banca examinadora desta tese, por aceitarem o convite, pelas leituras atentas e pelas contribuições que certamente fortalecerão ainda mais este trabalho.

Ao Instituto Federal do Maranhão – IFMA, Campus Caxias, representado atualmente pelo Diretor Geral, Prof. Raimundo Filho, por proporcionar convênio de Projeto de Cooperação Institucional - PCI com a UFGD, o que tornou possível minha participação neste doutorado. Expresso minha profunda gratidão pelo compromisso institucional ao firmar este convênio e proporcionar condições necessárias para minha formação e por acreditar na importância do conhecimento.

Ao Conselho Indigenista Missionário – CIMI - MA, pelo diálogo, acolhimento e pelas contribuições inestimáveis no acesso aos documentos indispensáveis para a realização desta pesquisa, fundamentais para a compreensão do contexto da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão.

Por fim, agradeço à Prof.^a Gildete Elias Dutra e ao Prof. Dr Luíz Augusto Sousa do Nascimento, por suas contribuições generosas, pelas partilhas acadêmicas que gentilmente forneceram documentos imprescindíveis para a construção deste estudo. Sem a colaboração deles, esta pesquisa não teria como avançar.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO MARANHÃO (1997 - 2021)

RESUMO

Esta tese doutoral está inscrita na Linha de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e inserida no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN). A legislação atual brasileira aponta para a necessidade da participação efetiva das comunidades indígenas nos processos decisórios referentes à educação escolar indígena. A revisão de bibliografia indicou uma lacuna referente a estudos que analisem criticamente a gestão dessa modalidade educacional no estado do Maranhão. Considerando a significativa população indígena neste estado, para esta tese, a pesquisa buscou compreender a gestão da/para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, por meio de documentos oficiais e extraoficiais, entre os períodos de 1997 a 2021. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados demonstraram que os documentos oficiais para a gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil foram construídos a partir de pressupostos da gestão democrática, comunitária e diferenciada, o que pressupõe respeito à especificidade/diferença, à autonomia e à participação de indígenas em todo o processo educativo, contudo, na instância de base estadual, nem sempre isto se efetiva. O processo de construção da educação escolar indígena no estado do Maranhão evidencia as marcas históricas da colonialidade e as dificuldades impostas por uma lógica colonial. A pesquisa contribui para o debate acadêmico e político ao destacar a necessidade de uma gestão educacional democrática e decolonial, que respeite as diferenças culturais e promova a autonomia indígena. A tese reforça a importância da vigilância contínua e da mobilização social para garantir o cumprimento dos direitos educacionais dos povos indígenas. Além disso, aponta para pesquisas futuras que explorem as práticas cotidianas nas escolas indígenas, visando a construção de políticas mais efetivas e contextualizadas. Conclui-se que o protagonismo indígena e a luta contínua por direitos são centrais para a construção de uma gestão educacional que respeite a diferença indígena e promova práticas decoloniais.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Gestão Educacional; Protagonismo Indígena; Maranhão; Decolonialidade.

MANAGEMENT OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF MARANHÃO (1997 - 2021)

ABSTRACT

This Doctoral Thesis is part of the Education, Teacher Training and Educational Practices Research Line within the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education (FAED) of the Federal University of Grande Dourados (UFGD). It is part of the Study and Research Group on Indigenous School Education, Interculturality and Inclusion (GEPEEIN). Current Brazilian legislation highlights the need for the effective participation of indigenous communities in decision-making processes related to indigenous school education. The literature review indicated a gap in studies that critically analyze the management of this type of education in the state of Maranhão. Given the significant indigenous population in this state, for this thesis, the research sought to understand the management of/for Indigenous School Education in the state of Maranhão, through official and unofficial documents between the periods 1997 to 2021. The methodological approach adopted was qualitative, with an emphasis on bibliographical and documentary research. The results showed that the official documents for the management of Indigenous School Education in Brazil were built on the assumptions of democratic, community-based, and differentiated management, which presupposes respect for specificity/difference, autonomy, and the participation of indigenous people throughout the educational process. The process of building indigenous school education in the state of Maranhão shows the historical markers of coloniality and the difficulties imposed by a colonial logic. The research contributes to the academic and political debate by highlighting the need for democratic and decolonial educational management, which respects cultural differences and promotes indigenous autonomy. The thesis reinforces the importance of continuous vigilance and social mobilization in order to guarantee compliance with the educational rights of indigenous peoples. It also points to future research that explores everyday practices in indigenous schools, with a view to building more effective and contextualized policies. It concludes that indigenous protagonism and the ongoing struggle for rights are central to the construction of educational management that respects indigenous difference and promotes decolonial practices.

Keywords: Indigenous School Education; Educational Management; Indigenous protagonism; Maranhão. Decoloniality.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO MARANHÃO (1997 - 2021)

ABSTRACTO

Esta tesis doctoral se inscribe en la línea de investigación Educación, Formación Docente y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación (FAED) de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD). La legislación brasileña vigente destaca la necesidad de la participación efectiva de las comunidades indígenas en los procesos de toma de decisiones relacionados con la educación escolar indígena. Una revisión bibliográfica reveló la falta de estudios que analicen críticamente la gestión de esta modalidad educativa en el estado de Maranhão. Considerando la importante población indígena del estado, esta tesis buscó comprender la gestión de la educación escolar indígena en el estado de Maranhão, a través de documentos oficiales y no oficiales de 1997 a 2021. El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo, con énfasis en la investigación bibliográfica y documental. Los resultados demostraron que los documentos oficiales que rigen la Educación Escolar Indígena en Brasil se construyeron con base en las premisas de una gestión democrática, comunitaria y diferenciada, que presupone el respeto a la especificidad/diferencia, la autonomía y la participación de los pueblos indígenas en todo el proceso educativo. Sin embargo, a nivel estatal, esto no siempre es efectivo. El proceso de construcción de la educación escolar indígena en el estado de Maranhão destaca las marcas históricas del colonialismo y las dificultades impuestas por la lógica colonial. La investigación contribuye al debate académico y político al destacar la necesidad de una gestión educativa democrática y decolonial que respete las diferencias culturales y promueva la autonomía indígena. La tesis refuerza la importancia de la vigilancia continua y la movilización social para garantizar el cumplimiento de los derechos educativos de los pueblos indígenas. Además, sugiere futuras investigaciones que exploren las prácticas cotidianas en las escuelas indígenas, con el objetivo de desarrollar políticas más efectivas y contextualizadas. La conclusión es que el protagonismo indígena y la lucha continua por los derechos son fundamentales para construir una gestión educativa que respete las diferencias indígenas y promueva prácticas descoloniales.

Palabras clave: Educación escolar indígena; Gestión educativa; Protagonismo indígena; Maranhão. Decolonialidad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca para revisão de literatura	49
Quadro 2 - Teses, dissertações e artigos selecionados para a temática de estudo	50
Quadro 3 - Documentos, legislação e/ou normativos sobre a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Legislação e normativas que tratam da Educação Escolar Indígena no Brasil após CF/88	56
Tabela 2 - Número de escolas indígenas por municípios no estado do Maranhão	67
Tabela 3 - Número de alunos na Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão	68

LISTA DE SIGLAS

APIB	Associação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCE	Conselho Estadual de Educação
CEEI - MA	Conselho de Educação Indigenista da Maranhão
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONNEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
PPPI	Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas voltadas para os Povos Indígenas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILT	Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SUPMODE	Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	24
2.1 Trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil	24
2.2 Gestão Democrática e Educação Escolar Indígena	34
3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA LITERATURA E NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	48
3.1 Estado do conhecimento, destaques, lacunas e contribuições da pesquisa	48
3.2 Legislação nacional para a gestão da Educação Escolar Indígena no país	56
4 NORMATIZAÇÕES E/OU PRESCRIÇÕES LEGAIS DO ESTADO DO MARANHÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	64
4.1 Histórico da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, áreas indígenas, povos e escolas	64
4.2 Legislação no estado do Maranhão para a gestão da Educação Escolar Indígena	69
4.2.1 Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena – 1997	74
4.2.2 Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena (2002)	80
4.2.3 Resolução nº 358/2004 (CEE) e Lei nº 8.423 de 20 de junho de 2006	87
4.2.4 Decreto nº 34557/2018 e Lei nº 11638/2021	97
4.2.5 Resolução nº 309/2021	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

Na minha trajetória escolar da educação básica, as discussões ligadas às diversidades, como as que perpassam questões étnico-raciais, das pessoas com deficiência, políticas de cotas, entre outras, não foram temáticas muito trabalhadas e/ou evidenciadas.

Preconceitos e discriminações eram cometidos, muitas vezes, com o rótulo de piadas e servidores e demais envolvidos no corpo escolar não as reprimiam necessariamente. Não tínhamos essas discussões dentro do rol de conteúdos trabalhados na sala de aula, quando muito, em momentos pontuais como o “Dia do Índio”.

No ensino superior, cursando Bacharelado em Ciências Contábeis, essas não eram questões tidas como parte do rol de nossas preocupações acadêmicas. Ao adentrar no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, por meio de concurso público, em 2011, comecei a perceber que tinha mudado o modo de perceber as questões ligadas à diversidade na escola e, de certa forma, essas questões passaram a ser problematizadas e combatidas, fazendo parte do cotidiano escolar promover esse debate e conscientização. Palestras e atuação de núcleos de estudos, como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI/IFMA e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE/IFMA corroboravam para perceber que essa, agora, era uma temática que a escola chamava para sua esfera de atenção, debate e responsabilidade.

Nesse contexto, tive a primeira aproximação com a minha temática de estudo, que tem como tema central a questão indígena. Porém, essa não foi a temática em que tive meu primeiro projeto aprovado para esse doutorado. Quando entrei no programa, tinha um projeto voltado ao professor gestor no IFMA e os desafios e possibilidades deste profissional na gestão. Exercendo a função de contador/servidor do Instituto Federal do Maranhão - IFMA e também como graduado e mestre em Administração, percebi que na alta administração pública é grande a quantidade de professores que são profissionais da área da docência e que vêm desempenhando funções na gestão, sendo gestores, mas nem sempre tendo formação para essa função.

Após a aprovação no doutorado, houve necessidade de mudança do projeto para alinhar-me ao orientador indicado e passei a desenvolver uma pesquisa voltada à violência escolar. Contudo, após dois anos, houve troca de orientação por desligamento a pedido do orientador do programa e, após conversa com a nova orientadora, decidimos mudar novamente o projeto.

A gestão veio novamente para a cena, mas associada à temática da educação escolar indígena, tema das pesquisas da professora Marta Coelho Castro Troquez. Então, voltamos o olhar para a gestão da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão. Esse tema tenta dialogar com questões que perpassam a gestão, aspectos que já estavam no meu projeto inicial e que dialogam com minha atuação como servidor e bacharel em Administração e Ciências Contábeis e traz um grande desafio de problematizar a gestão da educação tendo como foco a educação escolar indígena, tema até então novo em minha jornada como pesquisador.

A Educação Escolar Indígena tem uma trajetória marcada por muita luta e pelo direito à diferença no processo educacional. Ela sai de uma perspectiva que pretendia meramente uma assimilação dos indígenas ao projeto colonial, até chegar na atualidade, com a conquista constitucional dos povos originários.

A Constituição de 1988, no seu capítulo VIII, artigo 231, reconhece aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988, on-line), competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O reconhecimento dos direitos desses povos pelo Estado nunca foi um processo simples, pois decorreu de longas batalhas políticas de lideranças e comunidades. Em constante mobilização, desde o período colonial até a contemporaneidade, foram percursos de muitas resistências indígenas.

Para uma contextualização do tema, a Educação Escolar Indígena remete-nos aos processos históricos de lutas e superação trazidos pelos movimentos indígenas, sobretudo, nas décadas de 1970 e 1980, quando lideranças de diferentes povos passam a se organizar em grandes assembleias para debater pautas comuns, tais como a tutela, a demarcação de território e assistência à saúde e educação.

Não bastasse isso, ao longo do tempo, os povos originários sofreram com diversas tragédias impostas pelos colonizadores, como escravidão, massacres, genocídios, guerras, entre outras crueldades. Além disso, é preciso rememorar que, no período colonial, a educação indígena, entregue nas mãos dos jesuítas, foi marcada por diversas iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação desses povos. Conforme afirmam Soares *et al.* (2021, p. 128):

A educação dos povos indígenas ainda no Brasil Colônia com a chegada dos jesuítas não foi vista como uma educação escolar, mas como uma escolarização voltada totalmente para a catequese. Os índios assistiam as missas ali ministradas pelos jesuítas que acreditavam torná-los humanos e civilizados, pois os consideravam selvagens. A catequese e a missa na vida dos povos indígenas daquela época era uma forma de salvação.

A partir da década de 1970, inicia-se uma luta pela causa indígena através de organizações que propuseram a defesa dos territórios e a luta por outros direitos. Uma dessas organizações foi a União das Nações Indígenas - UNI, primeira organização indígena, de pretensões nacionais, que fez um movimento em que realizou grandes reuniões e ganhou corpo e visibilidade nacional. A partir disso, formam-se outras organizações indígenas¹ de representação mais regional, em que foram produzidos documentos pautados nas reivindicações e nos princípios de uma Educação Escolar Indígena diferenciada por região, povo e Estado.

Esses fatores contribuíram para uma organização do movimento indígena e indigenista no sentido de sensibilizar a sociedade brasileira na Assembleia Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, direitos fundamentais aos povos originários voltados, entre eles, à garantia de uma educação escolar diferenciada e ao respeito do protagonismo indígena, além de reivindicar as prerrogativas constitucionais que indicavam que, no prazo de quinze anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a União teria que demarcar todas as Terras Indígenas.

É importante lembrar que toda conjuntura aconteceu, de fato, após a promulgação da CF/88. A partir dela, surgiram muitas organizações indígenas que passaram a representar a interlocução política frente ao Estado Brasileiro e segmentos da sociedade, sendo que elas se organizam em busca da qualidade de vida dos povos indígenas. Esta conquista está expressa em muitos documentos legais (Troquez; Nascimento, 2020).

Na atualidade, dentre as organizações indígenas com funcionamento jurídico, podemos destacar a Associação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB, que trabalha na luta contra o racismo aos povos indígenas, bem como, tem denunciado, nacional e internacionalmente, a deficiência da ação do Estado em favor da garantia dos direitos fundamentais dos indígenas (Troquez, 2022).

Após a promulgação da CF/88, instaurou-se um novo paradigma para os direitos dos indígenas. Foram reconhecidos direitos territoriais, civis e políticos. Esse novo marco constitucional também propõe uma educação diferenciada, respeitando a diversidade e suas identidades diferenciadas, preservando suas línguas, culturas, tradições, modos de ser e de

¹ Dentre os movimentos indígenas atuantes no estado do Maranhão podemos destacar: APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), AMIMA (Articulação das Mulheres Indígenas do Maranhão), APINOMA (Associação dos Povos Indígenas do Norte do Maranhão), CCOCALITIA (Coordenação Geral da Comissão de Caciques e Lideranças Indígenas da Terra Indígena Araribóia), CIMI (Conselho Indigenista Missionário), COAPIMA (Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão) (Silva, 2021).

pensar. Rodrigues *et al.* (2021) afirmam que os indígenas necessitam de políticas diferenciadas que sejam discutidas no âmbito educacional, territorial, de assistência social e saúde, pois possuem culturas, costumes e tradições diferentes da sociedade nacional.

Diante disso, entende-se que o Estado tem o dever de propor políticas públicas educacionais e de realizar ações diferenciadas às comunidades indígenas, para as quais deve ser levado em consideração o contexto cultural no qual os indígenas estão inseridos. Nesse sentido, nos últimos anos, houve um avanço nas leis que orientam a Educação Escolar Indígena, mas ainda há percurso enorme para ser alcançado no sentido de contemplar as demandas práticas das populações indígenas no Brasil (Avelino; Raposo, 2021).

Diversos são os documentos que norteiam as políticas educacionais para os povos indígenas, tais como a Portaria Ministerial nº 559/91 (Brasil, 1991b); as Diretrizes para Política Nacional da Educação Escolar Indígena (1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 – LDB/96); o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 a 2011, e o Plano Nacional de Educação em vigor no período de 2014 a 2024; o Parecer nº 14/1999; Resoluções nº 05 de 2012 e nº 01 de 2015, ambas do Conselho Nacional de Educação – CNE, entre outras.

No contexto do estado do Maranhão, a legislação estadual criou caminhos para a consolidação dos direitos a uma educação indígena diferenciada, através das Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena de 1997; Parecer nº 092/2002 e Resolução nº 057/2002 do Conselho Estadual de Educação – CEE/Maranhão; Resolução nº 358/2004 (estabelece normas para o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências); Lei nº 8.423 de 20 de junho de 2006 (cria o primeiro Conselho de Educação Indigenista da Maranhão - CEEI -MA); Portaria nº 03, de 02 de janeiro de 2013 (constitui comissão para elaborar o Projeto Pedagógico de Educação Indígena no Maranhão); Resolução nº 309/2021 (aprova os Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão); Decreto nº 34557/2018 (cria o Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas Voltadas para os Povos Indígenas no Maranhão, 2018-2028), Lei nº 11.638/2021 (Institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas).

Desse modo, a Educação Escolar Indígena vem ganhando mais espaço e sendo pautada na construção de diálogos e com projetos pedagógicos de autogestão. Os povos indígenas vêm tentando garantir seus direitos através do impulsionamento de uma ampla legislação visando uma educação condizente com suas realidades e seus anseios.

No entanto, como destacam Pereira e Brasileiro (2016), apesar das exigências legais que visam uma educação como prioridade intercultural, a realidade da educação voltada para os povos indígenas é bem diferente daquilo que preconizam essas regulamentações e as normas legais e não segue um processo diferenciado de ensino que os povos indígenas necessitam.

Luciano (2013a), antropólogo e professor com uma produção acadêmica significativa na área dos estudos relacionados aos processos sócio-históricos da Educação Escolar Indígena, afirma que não é por falta de leis que a política para os povos indígenas não avança, mas pelas dificuldades de entendimento entre dirigentes políticos, gestores e técnicos, em relação ao reconhecimento do direito dos povos indígenas. Ainda segundo Luciano (2013a), em alguns estados, a efetividade dos direitos só acontece por vontade política das pessoas que estão à frente dos poderes públicos federal, estadual e municipal, como também pela luta dos povos e organizações indígenas.

Importante destacar que a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas para implementação de políticas voltadas para uma educação indígena diferenciada nunca foi fácil, sempre foram apresentadas propostas por parte do Estado, não aceitando as especificidades dos povos indígenas. O mesmo Estado que elabora as leis é aquele que dita as instruções e orientações de como proceder e permitir a Educação Escolar Indígena. Nunes, Reis e Oliveira (2020) destacam que poucos são os avanços e muitos são os desafios que ainda persistem, como a falta de infraestrutura adequada das escolas, escassez de professores, principalmente indígenas, materiais didáticos bilíngues, formação específica dos professores, entre outros. Não bastasse, a atual década vem sendo caracterizada por preocupações e incertezas, devido à percepção clara das limitações estruturais e conjunturais para a efetividade desses direitos, além da dificuldade do Estado de cumprir sua tarefa na garantia dos mesmos.

Nessa perspectiva, considerando que o estado do Maranhão é um dos estados brasileiros que abriga uma significativa população indígena, cabe questionar: Como a gestão da Educação Escolar Indígena (EEI) vem sendo prescrita neste estado tendo em vista a necessidade da participação, do protagonismo/autonomia indígena conforme a legislação vigente? Como a gestão da EEI no estado do Maranhão vem sendo balizada pelo seu conjunto de normas, leis, decretos, entre outros? As normatizações e/ou prescrições legais do estado garantem a gestão democrática e o protagonismo indígena das/para as escolas indígenas?

Compreender a gestão da EEI está muito além de simplesmente estudar ou entender as decisões do poder público através dos líderes políticos. Está acima da concepção daquilo que

essas políticas representam econômica e politicamente e como ação de governo para uma melhor condução de políticas para esses povos.

É importante conhecer a concepção de gestão das políticas para os povos indígenas, além perceber a relação do Estado com esses povos, pois, devido às peculiaridades apresentadas por tais comunidades, há a necessidade de ações específicas por parte do governo.

Esse estudo justifica-se pela necessidade de pesquisas que contribuam para a efetividade de uma sociedade verdadeiramente democrática, conforme propaga nossa CF/88, pois existem muitos desafios socioeconômicos e culturais entre o que regem os textos legais e suas operacionalizações.

Isso posto, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender a gestão da/para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão tendo em vista a significativa população indígena neste estado e a legislação vigente que ampara a educação específica e diferenciada para estes povos.

Como objetivos específicos temos: a) Analisar a trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil com foco para a gestão; b) Compreender a gestão educacional indígena na literatura e na legislação nacional; c) Analisar as normatizações e/ou prescrições legais do estado referentes à Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão.

Tendo em vista nossos objetivos e a documentação que tivemos acesso para análise, o nosso recorte temporal está situado entre 1997 e 2021. Nesse estudo, defendemos a seguinte tese: Os documentos oficiais para a gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil foram construídos a partir de pressupostos da gestão democrática, comunitária e diferenciada o que pressupõe respeito à especificidade/diferença, à autonomia e à participação de indígenas em todo o processo educativo, contudo, na instância de base estadual nem sempre isto se efetiva. O protagonismo indígena e a luta contínua por direitos são centrais para a construção de uma gestão educacional que respeite a diferença indígena e promova práticas decoloniais.

A metodologia da pesquisa foi delineada a partir dos objetivos propostos, por meio da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, utilizando procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental e revisão de literatura. A abordagem de natureza qualitativa “implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2006, p. 28).

A pesquisa bibliográfica consiste na busca de referenciais relevantes sobre a temática investigada que apresenta, essencialmente, a função de discorrer sobre o problema da pesquisa.

Para Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65),

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica auxilia-nos na busca pelo aprofundamento das ideias, questionamentos e problemáticas que subsidiarão a análise dos dados coletados na pesquisa.

Na busca de compreender a gestão da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão foi realizada uma análise documental da legislação nacional, estadual e de documentos oficiais que tratam a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão. Por meio da análise dos dados, realiza-se a caracterização dos documentos, a interpretação e registro, bem como a definição de quais documentos serão os principais para contemplar o objetivo geral proposto na pesquisa. A análise documental, propriamente dita, começa com a seleção e análise de cada documento e consiste em “reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (Cellard, 2008, p. 303).

Nesta direção, apontada por Cellard (2008), a análise documental deve considerar o estudo do contexto da produção documental, seu autor ou autores, a confiabilidade do documento (obtida através da crítica ao documento), a natureza do texto e de sua lógica interna. Assim, o referido autor propõe-nos analisar o documento não como um texto que fala por si só, a análise qualitativa proposta é uma conversa com o documento, seu contexto, credibilidade, motivações e interesses saindo de uma análise documental puramente metódica, para entender o documento de modo crítico, ao dialogar com seus contextos.

Tendo em vista as considerações apontadas por Cellard (2008), localizamos documentos sobre a Educação Escolar Indígena que nos forneceram subsídios para analisar a gestão da Educação Escolar Indígena feita pelos responsáveis legais por essa implementação no estado do Maranhão.

Cabe destacar que esses documentos não estão facilmente disponíveis nos sites do governo do estado. Após busca de documentos e normativos, no site da SEDUC

(www.educacao.ma.gov.br), que tratam da Educação Escolar Indígena não tivemos êxito, pois os mesmos não estão disponíveis para acesso. Mediante essa dificuldade, enviamos e-mail à Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais - SUPMODE, com carta de apresentação assinada pela orientadora desta tese, Prof^a Dr^a Marta Troquez, a fim de solicitar a disponibilização de toda a documentação relativa à temática. A este contato, não obtivemos respostas.

Após ter esgotado essa via de acesso às documentações, entramos em contato com pesquisadores da temática indígena no estado, onde encontramos o Prof^o Dr Luis Augusto de Souza Nascimento, que fez a contato para encontrar a Prof^a Gildete Elias Dutra, servidora da SEDUC, onde trabalhou por muitos anos no setor de Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão e, através da mesma, obtivemos acesso a várias documentações específicas, tais como: legislações, diretrizes curriculares, planejamentos de gestão e suas propostas de ações, levantamentos da situação da Educação Escolar Indígena, diagnósticos, relatórios, projetos de cursos de magistério indígena.

Esses documentos, acima especificados, oferecem-nos subsídios para analisar, sobretudo, ações estatais e a realidade local da Educação Escolar Indígena entre os anos 1997 e 2021. Esses documentos dão raras brechas para entendermos o que pensam os indígenas sobre essas legislações e os direcionamentos do estado do Maranhão para colocá-las em prática.

Outro local pesquisado, onde conseguimos encontrar documentos sobre Educação Escolar Indígena no estado no Maranhão, foi o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, onde encontramos, por exemplo: abaixo assinado feito por professores indígenas relatando situações vivenciadas, atas de reunião entre o Ministério da Justiça/Funai e Administração Regional do Estado, Projetos para cursos de magistério indígena, atas de reuniões do CIMI com assembleias de professores indígenas, carta aberta de professores indígenas.

Os documentos encontrados no CIMI vão de 1993 a 2018. São documentos isolados que não apresentam necessariamente relação temporal e/ou de continuidade entre eles. Porém, possibilitam-nos, mesmo que de modo tímido, perceber alguns olhares indígenas em relação aos desafios e necessidades vivenciados pela Educação Escolar Indígena no estado.

É importante salientar que, como parte da pesquisa documental, a investigação destes documentos foi de suma importância, pois, permitiu à pesquisa uma visão do todo de como a legislação atual normatiza o processo de gestão no contexto da Educação Escolar Indígena no Estado. A pesquisa através de documentos, para Salge, Oliveira e Silva (2021, p. 132), presume

documentos conservados em instituições privadas e arquivos de órgãos públicos, tais como associações científicas, igrejas, partidos políticos, sindicatos etc. Incluem reportagens de jornal, contratos e diários, gravações, filmes e fotografias, correspondência pessoal e memorandos, documentos cartoriais e registros de batismo, epitáfios e documentos oficiais, regulamentos e ofícios, boletins e cadernos.

Além disso, o delineamento da pesquisa foi realizado através de uma abordagem qualitativa permitindo uma descrição detalhada e rigorosa do contexto de sua realização, do caminho percorrido pelo pesquisador e de como suas características, seus interesses e valores incidem sobre o delineamento da pesquisa e sobre suas interpretações (Ferreira, 2003).

Após a seleção dos documentos, a análise dos dados é realizada por meio da caracterização dos documentos, sua interpretação e registro. Desta forma, é importante salientar, como parte da pesquisa documental, que a investigação destes documentos é de suma importância, pois permite à pesquisa uma visão do todo, de como a legislação atual normatiza o processo da gestão da Educação Escolar Indígena no país.

O foco escolhido para realização dessa pesquisa é no estado do Maranhão, onde a população indígena é de 57.214 pessoas. O número corresponde a apenas 0,84% da população total do Maranhão. Segundo a Fundação Nacional do Índio, mais de 72% da população indígena do Maranhão vive dentro das terras indígenas. Atualmente, o estado possui 20 territórios indígenas, sendo 17 demarcados. A Terra Indígena CanaBrava/Guajajaras é a mais populosa do estado e a 8ª do Brasil. Ela está localizada na região centro-oeste do Maranhão, na jurisdição dos municípios de Jenipapo dos Vieiras, Grajaú e Barra do Corda (IBGE, 2023).

Para atender aos objetivos, a estrutura da tese é constituída pela Seção 2, na qual abordamos a Educação Escolar Indígena no Brasil, com destaque para sua trajetória e a questão da gestão da Educação Escolar Indígena. Em seguida, iniciamos a Seção 3, em que discutimos a gestão da Educação Escolar Indígena na Legislação Nacional. Por fim, na Seção 4, analisamos as normatizações e/ou prescrições legais no estado do Maranhão voltadas para a Educação Escolar Indígena.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

2.1 Trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil

Discorrer sobre a trajetória da educação escolar indígena no Brasil é reativar a memória da colonização e seus processos de colonialidade. É incursionar pelas instalações das primeiras instituições de ensino em terras brasileiras e recordar a forma como os povos originários foram percebidos e subjugados, levando em conta a noção de controle e opressão que a sociedade daquela época impôs a eles.

Os portugueses, quando chegaram ao Brasil, em 1500, trataram de desumanizar esses povos como estratégia de dominação, toda diferença cultural existente era interpretada como inferioridade, assim, os indígenas foram rotulados por adjetivos disruptivos, tais como bárbaro, sem educação, sem religião, questionando-se até a existência de alma. Para Cunha e Barbosa (2018), a constituição do Estado brasileiro iniciou-se com a apropriação do território e de suas riquezas pela geopolítica expansionista das potências navais e comerciais europeias, que tinham como prática comum a despossessão e a espoliação das populações originárias da América.

A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. Chauí (2000) afirma que a forma política de dominação do estado colonial em relação ao território recém dominado, à época, consistiu, junto ao processo de despossuir os nativos, uma total desconsideração dessas sociedades questionando, inclusive, a humanidade de seus membros, marcando o passado da organização do território do país. Um passado que, sob novas roupagens, pode se repetir indefinidamente.

Dessa forma, percebemos que a colonização traz, em seu bojo, uma postura eurocêntrica, na qual os modos de ser, ver e viver o mundo são interpretadas tendo a Europa como referencial do bom, do belo e correto. Assim, a Europa era pensada como o modelo de civilização a ser seguido e os povos originários interpretados como bárbaros e que precisariam, pelo olhar eurocêntrico, serem colonizados e cristianizados. A naturalização das diferenças foi uma estratégia para construir essa história única, traçada pelo eurocentrismo, considerando que, no início da colonização, o pensamento religioso ditava os motivos para exploração e submissão dos povos indígenas, tidos como selvagens.

Ao longo da colonização, outros discursos foram juntando-se ao religioso para ressignificar negativamente essa pretensa inferioridade que ratificava a exploração. Assim, no século XIX, o discurso científico fortaleceria ainda mais essa visão inferiorizante do catolicismo, implantado no Brasil desde a colonização, com a justificativa de que os povos indígenas eram biologicamente inferiores, logo, isso fortalecia a justificativa de inferiorização e tutela dessa população nativa.

A colônia tem um tempo de duração datável, o Brasil deixou de ser colônia em 1822, com sua independência de Portugal. Porém, a mentalidade colonial continuou com seus tentáculos, dando origem à colonialidade. Para entender essa a força das raízes coloniais, é importante compreender como se deu o processo conhecido na literatura como colonialidade e como esta faz-se presente nas relações cotidianas, consequências da colonização.

O termo colonialidade foi cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), esse conceito parte do entendimento da existência de um padrão de poder imposto pelo colonizador, que controla, explora e desumaniza os colonizados, mesmo que já se tenha encerrado temporalmente o período colonial. A colonialidade seria, na atualidade, um prolongamento das estruturas coloniais gestadas, tendo por base uma estratificação racial das estruturas de poder.

Assim, para Quijano (2005), a colonialidade seria esse regime de poder que impõe padrões políticos, econômicos, morais e epistemológicos para outros povos, ao criar uma identidade europeia por meio da expropriação das outras culturas que foram sistematicamente inferiorizadas, criando dicotomias entre dominador e dominados, a partir de uma relação de superioridade que denega os conhecimentos, culturas e identidades dos povos colonizados.

Mignolo (2017, p. 2) afirma que a colonialidade “é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”. A colonialidade apresenta, com novas roupagens, a subalternidade dos corpos, mentes e saberes, tendo em vista os preconceitos gestados no seio da sociedade colonial e que são reatualizados, mostrando sua força e continuidade.

Como afirma Santos (2004), essas relações “foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo, enquanto relação política, não acarretou o fim do colonialismo social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (Santos, 2004, p. 8).

Para fazer o enfrentamento às estruturas da colonialidade (do poder, do ser e do conhecer) é necessária uma postura decolonial (Troquez; Nascimento, 2020). Num contexto decolonial é preciso aprender a pensar fora da estrutura consolidada, na qual fomos educados

e essas fraturas epistêmicas estão acontecendo apesar das resistências. Para Mignolo (2008), o pensamento decolonial propõe:

substituir a geo e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (Mignolo, 2008, p. 290).

No entanto, a coexistência do conceito decolonial não significa revogar as ideias críticas ocidentais, mas questionar e problematizar as bases epistemológicas que mantêm a colonialidade no interior das ciências que implicam em opressões e subalternização de corpos, territórios, saberes, ambientes e vivências. Essas rupturas são necessárias (Mignolo, 2008; Walsh, 2009).

Tratando a diferença como inferioridade, a história da colonização portuguesa foi marcada pelo genocídio dos povos originários e por estratégias que visavam um assimilacionismo à cultura europeia. Os colonizadores utilizaram a educação como estratégia da colonização. Desse modo, os padres preocupavam-se em preencher todas as horas livres do trabalho com ladainhas, rezas, missas, doutrinas, aulas de ler e escrever, cantos, festas religiosas etc. Desestabilizar a cultura local, descredibilizando os anciões, foi uma estratégia utilizada pelos colonizadores.

Com a chegada da coroa portuguesa no Brasil, os povos indígenas enfrentaram dificuldades quanto ao reconhecimento de suas práticas educacionais realizadas nas aldeias. A ideia dos colonizadores não era proporcionar aos povos indígenas uma educação que oportunizasse a obtenção de novos conhecimentos, mas, sim, obrigá-los a seguir uma educação voltada aos interesses dos próprios colonizadores. Segundo Maggie (2013, p. 98), “a história da educação escolar dos povos indígenas no Brasil é marcada pela violência, pela negação da identidade e dos saberes tradicionais, e pela imposição de uma cultura dominante”.

De acordo com Baniwa (2006), nos primeiros anos do Brasil colônia, a educação para os povos indígenas foi conduzida por missionários, em especial os jesuítas, por ordem direta da Coroa Portuguesa, e regulada por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos. Nesse longo período, que se estende do século XVI ao XVIII, é praticamente impossível dissociar a atividade educativa do propósito de conversão catequética. O mesmo autor elucida, ainda, que a implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial.

O Estado português, eminentemente católico, portanto, aliado ao Vaticano, utilizou da Companhia de Jesus para efetivar a catequese no Brasil. Inicialmente, os jesuítas tentaram implantar a catequese usando a língua latina e o português. Sem resultados, aprenderam línguas dos povos originários, como o Tupi, para facilitar pedagogicamente a educação, como forma de ensinar os princípios religiosos às crianças indígenas. A catequese jesuíta foi um marco decisivo dos primeiros séculos de colonização brasileira, período de grande disputa pelo controle dos índios como mão de obra, entre jesuítas e colonos (Meireles, 2020).

Com a chegada dos portugueses em território brasileiro, comunidades indígenas passaram por sucessivos processos de transformações. Essas transformações estão relacionadas ao processo civilizatório e ao fato de que os “colonizadores” tinham que “civilizar” os indígenas, forçando-os a abandonar seus territórios de ocupação tradicional, suas línguas próprias, seus hábitos e culturas e obrigando-os a aceitar instruções da coroa portuguesa. Isso gerou grande impacto na dinâmica sociocultural dos povos indígenas (Techio; Wiczorkowsk, 2021).

A política de aldeamento foi uma estratégia de Portugal para inserção dos indígenas na lógica colonial, pois, nesses aldeamentos, os indígenas eram submetidos às regras do colonizador, que tentava, com isso, descaracterizar as culturas locais, assim, o objetivo não era só cristianizar os indígenas, mas ressocializá-los na lógica colonial que estava se constituindo.

As estratégias coloniais foram se alterando com as mudanças políticas da metrópole, por exemplo, com os Diretórios, na política pombalina, de meados do século XVIII, em que se observavam continuidades e rupturas. Dentre as continuidades, estavam a condição imposta de tutela e o trabalho compulsório e, como mudanças, a proposta de assimilação, com a proibição de costumes indígenas, como a obrigatoriedade da língua portuguesa e forte incentivo à miscigenação (Almeida, 2013).

Originada do Tupi, o Nheengatu transformou-se na Língua Geral no final do século 17. A Língua Geral Amazônica transformou-se no Nheengatu no século 19, falada por colonizadores e indígenas de diferentes etnias. Nesse contexto, marcado pelas decisões do Marquês de Pombal, ocorreu que, em 1758, foi proibido o ensino e uso do Nheengatu e outras línguas indígenas, em favor da Língua Portuguesa, dentre as motivações estava o fato de enfraquecer a ação de ordens religiosas como os jesuítas, que utilizavam a linguagem para comunicação e conversão dos povos indígenas brasileiros. Apesar dessas determinações legais, na prática, o Nheengatu permaneceu como língua dominante na região Amazônica até o final do século 19 (Navarro, 2012).

Baniwa (2006) destaca que, aos poucos, a Coroa passou a ampliar seus acordos, transferindo a responsabilidade da gestão escolar dos indígenas para fazendeiros locais ou pessoas comuns que viviam próximas às comunidades indígenas. No entanto, a presença desses educadores "leigos" não resultou em uma educação separada da catequização dos indígenas. O principal foco da escola ainda era a civilização e conversão dos indígenas, atreladas à catequese. O mesmo autor destaca que, no período Imperial (1822 a 1889), em linha gerais, a situação da educação escolar dos povos indígenas não sofreu grandes mudanças. O Projeto Constitucional, redigido logo após a proclamação da Independência, propôs a criação de instituições dedicadas à catequese e à civilização dos indígenas. Em 1834, a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena passou para as Assembleias Provinciais, as quais tinham como objetivo promover tanto a catequese e inserção dos indígenas no mundo colonial quanto o estabelecimento de colônias.

Cabe destacar, como bem enfatiza Brandão (1986), que a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para repassar saberes adquiridos por sua comunidade. Igualmente, ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle do saber como armas que reforçam desigualdades. A educação formal que os colonizadores impuseram foi uma forma colonialista de transmitir conhecimento diferente da educação comunitária e específica de cada povo.

Esse projeto colonial mostrou serem fortes seus tentáculos pois, após mais de 3 séculos de colonização, observamos que o dito Brasil independente pouco mudou seu olhar em relação aos povos indígenas, novos preconceitos foram somando-se aos que trouxemos da colônia, fortalecendo um discurso assimilacionista e inferiorizante dessas populações.

Com a instauração e consolidação do regime republicano e da sistematização pelo Estado de uma política indigenista baseada nos ideais positivistas², em 1906, os assuntos indígenas, em particular a educação escolar indígena, passaram a ser atribuições do recém-criado Ministério da Agricultura e, em 1910, é instituído, pelo Decreto nº 8.072, de 20 de julho (Brasil, 1910), o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente, Serviço de Proteção do Índio - SPI. Esse foi o primeiro

² O positivismo é uma corrente teórica que ganha corpo no século XIX e impregna a forma de fazer ciência no mundo e no Brasil. Baseada nos estudos de Comte e Darwin, o mundo acadêmico prima por uma diferenciação do conhecimento científico em relação à teologia e metafísica e volta-se para uma análise objetiva e racional, vendo o homem como produto do meio e em estado de evolução. Estando os seres humanos divididos em raças categoricamente divididas, os indígenas seriam de uma raça inferior, logo, precisariam ser tutelados pelo Estado para não dificultar o processo civilizacional (Diniz, 2008).

órgão estatal formalmente instituído em separado das ordens eclesiásticas, com a finalidade de gerir as relações entre os povos indígenas.

Cabe destacar que o discurso positivista tentava separar igreja e Estado, porém, o positivismo fortalecia as ideias preconceituosas que o discurso religioso fez emergir na colônia, ao afirmar a existência de raças e de uma evolução racial, onde os europeus seriam o topo da civilização e os demais estariam, inevitavelmente, por sua inferioridade biológica, fadados a desaparecerem. O antropólogo Roquete Pinto, no I Congresso Brasileiro de Eugenia, acontecido em 1929, defendia que “em 2012 teríamos uma população composta de 80% de brancos e 20% de mestiços, nenhum negro e nenhum índio” (Schwarcz, 2013, p. 26).

Por essa concepção positivista, que norteou o alvorecer da república, cabia aos indígenas serem assimilados ao mundo dos não indígenas via miscigenação física e apagamento de sua cultura, tida como inferior, acompanhar os rumos da civilização e renegar a cultura era parte do projeto dito “civilizacional” e as políticas do Estado brasileiro para as populações indígenas seguiam essa perspectiva.

O Código Civil de 1916 corroborava e fortalecia a necessidade de tutela sobre os povos originários, afirmando que:

Art. 6º São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, I), ou à maneira de os exercer:

[...]

IV - os silvícolas.

Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, e que cessará à medida de sua adaptação (Lei nº 4.121, de 1962) (Brasil, 1916, on-line).

Dessa forma, a tutela estabelecia-se pela visão de incapacidade dos indígenas, onde a proposta seria que o Estado nacional mediasse essa adaptação para que os indígenas pudessem se integrar como trabalhadores ao que esperava o Estado brasileiro, ou seja, um Estado homogeneizador, racista e que entendia a diferença como um impedimento ao seu projeto civilizador positivista.

A criação do SPI, em 1910, serviu de marco para a nova fase. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista, baseada nos ideais positivistas do começo do século. De qualquer forma, continuava uma política de imposição e um modelo de gestão escolar orientado por um Estado nacional, soberano, centralizador, civilizador e normatizador.

A Educação Escolar Indígena do SPI não levava em consideração as diferenças culturais dos grupos étnicos, reduzindo as sociodiversidades indígenas, sem levar em conta as

diferenças culturais dos grupos étnicos, reduzindo-as à uma genérica perspectiva de mundo rural atrasado. Desse modo, o que interessava ao SPI era o desbravamento e civilização de um país grande e esquecido, habitado por sertanejos e grupos indígenas com diferentes contextos e relações sociais (Nascimento; Oliveira, 2012).

A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas. Nesse contexto, as 66 escolas indígenas existentes no país foram organizadas pelo SPI até 1954, em um processo marcado pelo assimilacionismo e negação da diferença cultural. Dentro dessa proposta, as escolas do SPI caracterizavam-se, principalmente, por apresentarem conteúdos e documentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português e atividades profissionalizantes Baniwa (2007).

O SPI iria doutrinar os indígenas, a uma ideia de trabalho que se sustentava na aplicação da pedagogia da nacionalidade e do civismo, ou seja, não do modo como vivenciavam a categoria trabalho em suas aldeias, mas nos termos do que era proposto pelo SPI. Na prática, de acordo com Santos (1975), as escolas situadas em áreas indígenas foram estruturadas e funcionavam como as escolas rurais de outras partes do Brasil, isto é, distantes das realidades das diferentes comunidades indígenas e não levando em conta as próprias necessidades demandadas por essas populações.

Nos anos 1950, como influência da Conferência da UNESCO de 1951, temos as primeiras propostas de implantação de um modelo bilíngue para os povos indígenas, sendo estas consideradas, por técnicos do SPI, como não adequadas ao contexto nacional. Os argumentos, por exemplo, o de que o propósito da educação de indígenas poderia chocar com o propósito da inclusão dos indígenas à comunidade linguística nacional, mas demonstravam mais as deficiências do SPI do que uma análise detalhada da proposta. Este quadro passou a ter forte contraponto com a Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, de 1957, pois, nesse documento, são preconizados os novos parâmetros da educação escolar indígena, como a importância da educação bilíngue, que inicialmente são incorporados, a partir dos anos 1970, às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não-governamentais e do movimento indígena, e que só foram finalmente contemplados na legislação brasileira a partir da Constituição de 1988 (Baniwa, 2007).

No período da ditadura militar, que se instalou no Brasil em 1964, vemos algumas alterações no trato da questão indígena, o SPI é extinto e, em sua substituição, é criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Essa Instituição, criada em 1967, era controlada

diretamente pelos militares e pouco mudou em relação ao SPI, tendo seus princípios pautados na integração e assimilação dos povos indígenas (Bicalho, 2010).

Em 1973, já então no contexto da FUNAI, é publicado o Estatuto do Índio (Brasil, 1973, on-line) e nele a educação indígena aparece em alguns artigos:

Art. 28 - Parque indígena é a área contida em terra na posse de índios, cujo grau de integração permita assistência econômica, educacional e sanitária dos órgãos da União, em que se preservem as reservas de flora e fauna e as belezas naturais da região. [...]

Art. 48 - Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, ao sistema de ensino em vigor no País [...]

Art. 50 - A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51 - A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52 - Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Esses artigos destacam a presença de escolas dentro dos territórios indígenas e que estas deviam seguir o rol de conteúdos vinculados nacionalmente nas demais escolas, com intuito de integração e percepção dos valores ditos nacionais. Destacam, também, a formação profissional e ainda apresentam a possibilidade de afastamento familiar para fins educacionais. Essas ações corroboravam com a perspectiva integracionista e utilitarista da Educação Escolar Indígena, era uma educação que fechava os olhos para a importância da diferença dessas populações e voltava-se para fora da comunidade, com a intenção de apagamento das especificidades desses povos.

A FUNAI apresenta aproximações e distanciamentos em relação ao trato do modo como a questão indígena vinha sendo tratada no Brasil. Um ponto convergente foi a política assimilacionista à sociedade nacional que visava apagar as especificidades indígenas e um ponto diferente foi o reconhecimento da importância das línguas nativas no processo de alfabetização, assim, a educação bilíngue aparece como um instrumento de alfabetização e integração, o bilinguismo tinha então fins didáticos no processo de alfabetização e não de valorização linguística, cultural (Oliveira; Nascimento, 2012).

Para Baniwa (2006), é a partir do final dos anos 1970, ainda durante o período militar, que começaram a surgir, no cenário político nacional, organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Essa fase foi marcada pela atuação de diferentes

entidades e instituições em prol da causa indígena, enquanto um novo momento mobilizava grupos organizados da sociedade civil para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Indígena, com objetivo de contemplar concepções e filosofias educativas dos povos indígenas no Brasil.

Nesse contexto, cabe destacar que, junto à luta dos povos indígenas nacionais pelos seus direitos, foi de grande importância as conferências internacionais que também pressionavam o governo brasileiro a ir ampliando suas legislações para atender o direito dos povos indígenas à diferença, dentre elas, podemos destacar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), promovida, dentre outros, pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Nesta conferência, participaram educadores de diversos países do mundo, que aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual os países signatários, como o Brasil, comprometeram-se a assegurar o direito à educação de qualidade, inclusiva, que atenda às diferenças (Troquez, 2012a).

Outro destaque foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, um marco fundamental na tentativa de incluir todos os grupos minoritários que, historicamente, foram excluídos dos serviços sociais básicos, em especial, a Educação (Troquez, 2012a).

Assim, essas conferências tiveram um papel importante para fortalecer as legislações nacionais. A partir da CF/88 (Brasil, 1988) e da LDB/96 (Brasil, 1996), a Educação Escolar Indígena passa a ser reconhecida como um direito dos povos indígenas e responsabilidade do Estado Brasileiro. Com a promulgação da Constituição de 1988, houve um grande avanço na educação indígena, prevendo o direito reconhecido do uso da língua materna e dos modelos próprios de aprendizagem.

Podemos destacar dois artigos fundamentais da CF/88, a saber:

Art. 231 São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232 Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988, on-line).

Com a garantia prevista na Constituição Federal atual, do reconhecimento cultural, inicia-se um movimento de luta dos povos indígenas em favor de uma educação que seja

diferenciada, respeitando o direito, previsto na lei, de ter uma educação na língua materna que respeite sua praxe. Segundo Curi (2010), a CF/88, abriu um novo caminho para a relação dos povos indígenas com o Estado, estabelecendo amparo na legislação. Esse suporte, relacionado à garantia dos direitos legítimos, oferece aos indígenas o direito ao respeito à sua diversidade cultural e pluralidade étnica, reconhecimento da aprendizagem na língua materna, entre outros. Nesse sentido, segundo Grupioni (2008, p. 9):

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Mesmo com todo esse avanço, alguns questionamentos são levantados, tais como: Os direitos adquiridos pelos povos indígenas, após os movimentos de lutas, estão sendo resguardados atualmente? Existe uma real compreensão, por parte da sociedade em geral, sobre a garantia de uma educação diferenciada aos povos indígenas? Efetiva-se a garantia da utilização da língua materna e seus processos específicos de aprendizagem? O Estado possui um olhar diferenciado para a cultura indígena e suas aprendizagens? Sobre esses aspectos, Freire (2004, p. 27), destaca que:

A LDB (Lei 9.394/96) menciona a educação indígena em dois momentos: quando trata do “Ensino Fundamental” (artigo 32), garantindo o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, e quando explicita, nas “disposições Gerais” (artigos 78 e 79), o dever do Estado em oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, o que implica formação diferenciada de docentes, material didático e currículo específicos e diferenciados, alfabetização em língua materna e ensino do português como segunda língua, tudo isso elaborado com apoio técnico e financeiro da União.

O surgimento das escolas dentro das aldeias indígenas foi fator importante, já que os próprios povos indígenas lutaram para ter esse direito. Sobre o ensino, com a utilização da língua materna, por mais que seja garantido na LDB/96, ainda há a necessidade de aperfeiçoamento, bem como de preparar os próprios indígenas para serem professores em suas aldeias, já que os professores não indígenas não têm conhecimento da língua materna para ensinar (Teixeira; Lana, 2012).

O direito ao ensino em língua materna, bem como aos processos próprios de aprendizagem, como garantias educacionais das legislações brasileiras, após a Constituição de 1988, trazem em seu bojo muitos desafios além dos acima especificados, como a formação de professores, podemos apontar também desafios de cunho estrutural.

Segundo Nascimento e Urquiza (2010, p. 124), “a grande conquista dos movimentos indígenas nas últimas décadas rompe com o modelo curricular-metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto”. Assim, ao romper com a lógica colonial e seus padrões epistemológicos, que ficou entre nós com o prolongamento da mentalidade e práticas coloniais, o direito ao ensino em língua materna e aos processos próprios de aprendizagem propõe uma cisão a modelos prontos de aprendizagem e convida-nos a pensar e aprender junto com as diferenças, ressignificando a prática pedagógica.

Observamos um caminhar histórico marcado, por muitos séculos, por uma perspectiva assimilacionista e de tutela dos povos indígenas, onde vigorava o desrespeito às suas diferenças, era como se os indígenas, povos originários, que estavam fora do lugar e assim teriam que se integrar, quando o processo histórico mostra-nos o contrário, os povos indígenas já estavam aqui e os colonizadores que chegaram desrespeitaram a lógica local e trouxeram um modo de viver distinto, desqualificando e subjugando os que aqui já viviam.

Mesmo com toda a história marcada pela colonialidade, pelo desrespeito aos povos indígenas, com teorias que davam como inevitável a extinção desses povos e da política genocida a que estavam submetidos, eles resistiram e lutaram para ter seus direitos garantidos também na carta constitucional de 1988 e é nesse contexto, pós Constituição de 1988, que visualizamos uma guinada legal na luta por ter sua diferença cultural respeitada, inclusive e fundamentalmente, no âmbito da Educação Escolar Indígena. Essa conquista constitucional vem se configurando como uma estratégia de luta e um ponto positivo para mostrar um direito originário que foi historicamente negado, contudo, a implementação e efetivação desse direito vêm sendo o desafio.

2.2 Gestão Democrática e Educação Escolar Indígena

A gestão é um termo que ganhou corpo no contexto educacional com o processo de democratização da sociedade brasileira pós ditadura militar, o que necessitou repensar a educação fora de parâmetros autoritários, tendo a democratização das tomadas de decisões como estratégia participativa do processo educacional.

No período ditatorial, vigorava a perspectiva tecnicista da educação, sendo assim, a educação encontrava-se com um administrador escolar, “imbuído dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade”. As reuniões de planejamento deveriam definir objetivos institucionais e operacionais rigorosamente

esmiuçados, estabelecendo ordenamento sequencial das metas” (Aranha, 2006, p. 317). Nessa perspectiva tecnicista, o administrador escolar traçava objetivos, metas e sistematizava as ações, e os alunos deveriam apenas receber as informações e armazená-las, sem criticidade. Seus contextos e especificidades não eram preocupações, ou seja, era um ensino desarticulado com as necessidades e desejos dos educandos, que deveria acontecer de fora para dentro.

Segundo Cury (2002), a origem da palavra gestão vem do latim *gerare*, que se refere à ação e ao efeito de gerir, chamar para si, gerar. Nessa perspectiva, a gestão implicaria em solução de conflitos, diálogo como estratégia de relação entre pessoas.

Garay (2011), destaca que a gestão envolve o processo de orientar a organização e, posteriormente, tomar decisões considerando as demandas ambientais e os recursos disponíveis. Assim, implica a criação de uma nova abordagem para acompanhar uma situação, inerentemente democrática, pois incorpora o conceito de comunicação por meio da participação, discussão e diálogo em grupo. Nesses parâmetros, a gestão seria uma nova forma de administrar, tendo o envolvimento coletivo e o diálogo como centralidade, logo, o termo gestão e o termo democracia estão correlacionados.

O termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração. Administração foca mais no gestor como centralizador de decisões, enquanto o termo gestão volta-se mais para a coletividade que propõe, impulsiona e coloca em prática o fazer institucional, assim, a substituição de administração escolar por gestão escolar, não é só por novas ideias, mas um novo paradigma que busca transformar instituições dinamizando e democratizando suas ações (Souza, 2024). O gestor seria aquele capaz de entender as necessidades do grupo e junto com ele propor ações para as deliberações tomadas pela comunidade escolar. Nesse sentido, a gestão não teria um caráter pessoal, ou seja, não teria o gestor que imprimir o seu jeito de gerir de acordo com o que ele acha interessante, mas, sim, canalizar os interesses coletivos e buscar estratégias de implementação.

As mudanças de termos são bem mais do que substituição de palavras, envolvem fundamentalmente um novo pensar e vivenciar a educação escolar. A luta por uma sociedade democrática e a escola como um espaço fundamental nessa conquista requer novos parâmetros, práticas e mentalidades. Tudo isso, para além das mudanças de termos, vem sendo um desafio na educação, sobretudo na Educação Escolar Indígena, que precisa ser entendida não só nas semelhanças como pessoas, como viventes da mesma nação, mas, principalmente, no respeito e reconhecimento às suas diferenças existentes.

Bicalho (2010) destaca a importância das assembleias indígenas dos anos de 1970, nas quais, mesmo dentro de um regime autoritário, sendo monitorados pela FUNAI, CIMI e com apoio de segmentos da Igreja³ católica, os indígenas, de diferentes etnias, reuniam-se em assembleias para lutar por melhorias para essas diferentes populações, sendo um momento de pensar-se como coletividade, para além das suas etnias específicas. Assim, quando chega o momento da constituinte, os indígenas assumem o protagonismo na luta pelos seus interesses no texto constitucional, ou seja, as conquistas constitucionais não são presentes da nação brasileira aos povos indígenas, são conquistas desses povos, marcadas por seu protagonismo.

Chegar a esses textos constitucionais favoráveis às populações indígenas – por séculos dominadas e exploradas por Estados nacionais que enalteciam projetos identitários homogeneizantes - não foi tarefa fácil e resultou em décadas de resistência, persistência e perseverança [...] A constituinte de 1987 e a constituição de 1988 tornaram-se simbólicos acontecimentos fundadores de um Movimento que se impôs pela resistência e persistência a um Estado e a uma sociedade que transitavam entre duas culturas políticas :o autoritarismo e a democracia. Eram tempos de transição, de mudanças e continuidades. Embora atualmente, de tempos em tempos, ranços autoritários ressurgam no interior de um processo de democratização que ainda não se concluiu. É justamente por essa razão que o MIB não desapareceu. As conquistas de 1988 precisam ser garantidas e concretizadas (Bicalho, 2010, p. 179).

Nesse sentido, a CF/88 foi um marco nesses processos de repensar as rotas da Educação Escolar Indígena e sua gestão pelo estado brasileiro, porém, é importante frisar que não é a constituinte que mobiliza os indígenas para lutarem por uma educação escolar diferenciada e, sim, os povos indígenas que já vinham se mobilizando historicamente para que as suas especificidades fossem respeitadas e contempladas no texto constitucional.

A CF/88 (Brasil, 1988) e o artigo 3º da LDB/96 (Brasil, 1996) estabelecem a gestão democrática como um princípio da educação. O Art. 14º da LDB/96 estabelece a gestão democrática do ensino público na educação básica, mediante a “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, on-line). Assim, a legislação brasileira estabelece a gestão democrática como um modelo de gestão para nortear as ações a serem implementadas na escola, funcionando como instrumento indutor de superação das relações de poder autoritárias no espaço escolar ao

³ As igrejas evangélicas, como as Igrejas Presbiteriana e Metodista, também fizeram parte desse contexto de apoio às assembleias indígenas. Em seu artigo, Gomes (2021) destaca essa participação da Igreja Metodista com os indígenas kaiowás.

propor uma gestão participativa, envolvendo os diferentes sujeitos em atuação no espaço escolar.

A CF/88 foi, então, uma conquista da sociedade brasileira e os povos indígenas protagonizaram esse momento. A trajetória que marcou a gestão da Educação Escolar Indígena até 1988 foi caracterizada pela perspectiva de tutela e assimilação, mas a luta do movimento indígena mostrou que a perspectiva apresentada pelos colonizadores, para com os povos indígenas, não foi limitadora da luta indígena pelo direito à sua diferença.

Nesse sentido, Grupioni (2008, p. 274) aponta que esse contexto pós-constituente abriu espaço para uma “nova fase no relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e ao atribuir ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas”.

No âmbito da gestão educacional na Educação Escolar Indígena, um marco de destaque foi a transferência de responsabilidade e de coordenação das iniciativas educacionais indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação - MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, por meio do Decreto nº 26/91 (Brasil, 1991a) da Presidência da República. As ações, que antes eram centralizadas na FUNAI, foram descentralizadas para o MEC e, posteriormente, desenvolvidas pelas secretarias de educação dos Estados e Municípios.

Uma das primeiras ações do MEC foi a publicação da Portaria Ministerial nº 559 de 1991 (Brasil, 1991b), que cria uma Coordenação Nacional de Educação Indígena. Essa portaria ampliou as discussões sobre a Educação Escolar Indígena, pois diferentes atores governamentais e não governamentais passaram a fazer parte dessa discussão ampliando o olhar para as questões que perpassavam as possibilidades de implementação de políticas de formação de professores indígenas e da produção de material didático específico, aspectos essenciais para garantia dos direitos constitucionais de 1988 (Agudelos, 2013).

Cabe destacar que essa mudança de responsabilidade da FUNAI para o MEC marcou uma ruptura histórica com o modo de tutela com que vinha sendo pensada a Educação Escolar Indígena pelo estado brasileiro, não podendo ser entendida como uma mudança fácil e automática, sendo assim, o Estado, em seus diferentes níveis de governança (Federal, Estadual e Municipal), teve que se adaptar às mudanças e novas responsabilidades, bem como os próprios indígenas e suas associações tiveram que se adaptar às mudanças que traziam consigo também novas burocracias (Grupioni, 2000).

A partir da nova realidade constitucional, o movimento dos povos indígenas passa a dialogar sobre a Educação Escolar Indígena com um olhar para o contexto do sistema de ensino atual do Brasil, enfrentando todas as adversidades que isso poderia acarretar, uma vez que o sistema não valoriza, de fato, as peculiaridades da Educação Escolar Indígena, tanto na questão da autonomia pedagógica e de administração (Agudelos, 2013).

A legislação apresentou avanços teóricos e exigiu novas práticas, porém, a dinâmica dessa aplicabilidade exige desafios típicos de uma sociedade na qual a legislação está muito além do que é vivenciado no cotidiano, nesse sentido, muitos desafios são apresentados. As leis não implementadas ainda existem em escolas indígenas que seguem modelos convencionais, ignorando a autonomia pedagógica e a gestão comunitária previstas nos documentos.

Vale destacar que a gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil é regulamentada por diversos documentos oficiais que estabelecem diretrizes, normas e orientações específicas para as escolas indígenas, quais sejam: A CF/88 (Brasil, 1988), no Art. 210, que trata do respeito aos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas, e no Art. 231, que faz o reconhecimento da organização social, costumes e tradições indígenas; A LDB/1996 (Brasil, 1996), nos artigos 78 e 79, que estabelecem que a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural, bilíngue e específica, com gestão diferenciada e participação das comunidades indígenas; RCNEI/1998 (Brasil, 1998), que orienta a elaboração de currículos diferenciados e a gestão escolar comunitária; Parecer nº 14/1999 (Brasil, 1999) e a Resolução nº 5/2012 (Brasil, 2012), que são fundamentais para a organização da gestão democrática nas escolas indígenas, reforçando a autonomia e participação comunitária; Resolução CNE/CEB nº 3/1999 (CNE, 1999), que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, incluindo a autonomia na gestão escolar, participação da comunidade no processo educativo e formação específica de professores indígenas; Decreto nº 6.861/2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo a gestão territorializada e diferenciada, autonomia pedagógica e administrativa das escolas indígenas e a criação de Territórios Etnoeducacionais.

Como apontado na legislação que normatiza a Educação Escolar Indígena no Brasil, tais como o Parecer nº 14/1999 (Brasil, 1999) e, sobretudo, a Resolução nº 05/2012 (Brasil, 2012), entre outros documentos, a gestão da Educação Escolar Indígena deve ser democrática, comunitária e diferenciada. Este modelo de gestão deve privilegiar a participação de representantes indígenas das comunidades ou povos atendidos, valorizar a

discussão a respeito das propostas curriculares das suas escolas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades (Brasil, 2012).

Apesar dos avanços da legislação específica para a Educação Escolar Indígena, há de se ressaltar que, ainda, existe má vontade política dos governantes para implementá-las, tendo em vista estruturas racistas e colonialistas, enraizadas no Estado e desigualdade de poder entre comunidades indígenas e gestores públicos.

Além disso, segundo Luciano (2011), existe uma unanimidade entre pesquisadores e os que atuam na gestão das escolas indígenas sobre o fosso entre as leis, normas e o cotidiano das escolas no interior das aldeias. Dentre os fatores que limitam esse avanço estão a dificuldade de mudança de mentalidade de gestores e técnicos que atuam na formação de políticas públicas, ausência de mudanças e adequações na estrutura administrativa, burocrática e os ranços colonialistas de uma prática de tutela aos povos indígenas que, mesmo com as mudanças legais, ainda se fazem presentes em ações cotidianas de dirigentes, gestores e técnicos.

Observamos que a mudança de responsabilidades com a gestão da Educação Escolar Indígena mostrou as necessidades para a efetivação de uma educação diferenciada, mas evidenciou também as fragilidades institucionais para essa empreitada. Os estados e municípios não estavam preparados administrativamente, financeiramente e pedagogicamente para essa função, no que a tarefa necessitava para ser realizada a contento e em conformidade com o texto constitucional, mas foi um começo que ainda está por se concretizar.

Desse modo, Agudelos (2013) destaca que os estados ficaram responsáveis por várias atribuições, como criação de escolas, seleção de quadro docente específico, bem como várias implicações, também de cunho financeiro. Sendo assim, a maioria dos estados receberam esse novo encargo a contragosto e diferentes foram os ritmos de absorção dessa nova atuação, respondendo de modos distintos ao enraizamento da Educação Escolar Indígena nas instâncias estaduais.

A conquista constitucional foi um marco, os desafios são muitos, mas existem bases que nos direcionam às necessidades para implantação de uma gestão da Educação Escolar Indígena efetiva e eficaz. Assim, para o bom funcionamento das escolas indígenas é necessário pensar em uma política de estado pautada na gestão democrática, no planejamento participativo e na autonomia dos povos indígenas.

Além da CF/88, a LDB/96 e o atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), destacam que a concepção que deve vigorar no processo de organização da

escola pública é a gestão democrática, cuja participação dos diferentes segmentos é um ponto crucial para o seu desenvolvimento (Lelis; Silva, 2019).

Corroboramos com o entendimento de Souza (2009), que assim entende o conceito de gestão democrática:

A gestão democrática é aqui compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos (Souza, 2009, p. 125-126).

Fernandes, Alves e Alves (2014, p. 38) enfatizam que:

A gestão democrática se caracteriza, sobretudo, pela oferta, com qualidade, da educação pública; descentralização do poder nas instituições de ensino; transparência pública; participação direta e indireta da comunidade em todos os âmbitos da educação; legalidade; impessoalidade; moralidade; eficiência e cidadania crítica.

A gestão democrática possui alguns conceitos essenciais para a sua implementação plena na educação pública, como a autonomia e a participação. Essa gestão democrática passa pela participação de todos, os quais devem estar uníssomos com vista a uma educação escolar de qualidade, este dever não se tipifica como sendo somente um dever de Estado, mais de todos os cidadãos, para a promoção da democratização das relações que envolvem o ambiente educativo e seu funcionamento efetivo. A gestão democrática seria o antídoto para enterrar a perspectiva de tutela dos povos indígenas.

A perspectiva de gestão democrática é incompatível com a de povos que não podem falar por si, pois participação e cidadania crítica são fundamentos que permitem esse modo de gerir. As pessoas são responsáveis pelas regras que dimensionam o fazer coletivo, logo, propostas de gestão democrática não podem nascer em gabinetes de gestores, pois, ou elas contam com a mais ampla participação dos interessados, sujeitos da escola e da educação, ou elas não têm eficácia (Souza; Pires, 2018). É de suma importância a participação de todos os dirigentes, sejam eles os gestores, professores, pais e funcionários, e que a tomada de decisões seja de todos os envolvidos e relativos ao exercício das funções de cada um, correlacionado às finalidades da escola.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, é imprescindível que a gestão de processos para as escolas indígenas conte com a participação de representantes das comunidades atendidas, que os seus aspectos históricos, linguísticos, socioculturais, sua diferença e sua especificidade sejam contempladas.

Importa destacar que, embora os fundamentos da gestão democrática estejam presentes nos normativos legais da educação nacional, esta tese não se propõe a aprofundar o debate teórico e amplo sobre gestão democrática difundido, sobretudo, no campo de estudos das políticas educacionais. Nosso foco está centrado em uma análise da gestão no contexto da Educação Escolar Indígena e, neste caso, voltamos o olhar para os documentos normativos que regem essa modalidade educacional no país (Brasil, 1998, 2012, entre outros) e, especificamente, no estado do Maranhão.

Dessa forma, nesta tese, partimos do entendimento de que a gestão da Educação Escolar Indígena tem seus pressupostos assentados nas premissas da escola indígena. A Educação Escolar Indígena deve estar voltada para os interesses coletivos da comunidade, conforme estabelece o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998), documento que orienta a construção pedagógica e política das escolas indígenas no Brasil. Como afirma o documento oficial, são princípios fundamentais dessa modalidade: a “educação intercultural, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (Brasil, 1998, p. 27). Tais princípios estruturam a organização curricular, didática e institucional das escolas indígenas. Específica e diferenciada, porque traz um “reflexo das aspirações particulares dos povos indígenas que possuem autonomia em relação à organização a determinados aspectos que regem o funcionamento da escola não indígenas” (Brasil, 1998, p. 27). Comunitária porque deve ser “realizada pela comunidade indígena, em consonância com suas intencionalidades sociais e políticas. Inclui, portanto, liberdade de decisão quanto aos caminhos educacionais” (Brasil, 1998, p. 29). Intercultural porque deve ter o “reconhecimento e respeito à diversidade cultural e linguística, promovendo a comunicação entre essas diferentes experiências, estimulando o respeito entre seres humanos de identidades étnicas distintas” (Brasil, 1998, p. 28). Bilíngue/Multilíngue para a “manutenção e retomada das línguas indígenas, pois a reprodução sociocultural das sociedades indígenas se manifesta, na maioria dos casos, por meio de mais de uma língua” (Brasil, 1998, p. 30).

A nova concepção da Educação Escolar Indígena pressupõe uma escola autônoma e participativa, tendo um papel fundamental na construção e definição da nova política, uma vez que essa construção coletiva contribui para uma gestão democrática, nas definições dos

objetivos a serem alcançados. Sobre a importância da participação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, Oliveira, Libâneo e Toschi (2017) afirmam que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações da escola com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2017, p. 450-451).

Sendo assim, gestão democrática e participação estão imbricadas na tentativa da construção de um espaço escolar democrático e, assim sendo, de atuação coletiva de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que requer diferentes habilidades e conhecimentos. Além do conhecimento teórico que envolve essa proposta, o agir democrático exige uma inter-relação entre teoria e prática.

De acordo com Alves, Alves e Assalin (2024, p. 1004)

A gestão democrática da educação tem em vista a participação, a transparência, o diálogo, o trabalho coletivo, a cooperação, a descentralização de poder, o federalismo cooperativo, órgãos colegiados intra e extraescolares que busquem ser um elo entre o Estado e a sociedade, atendendo aos anseios dessa última; e o respeito à maneira de ser, pensar e agir das pessoas, tendo como fim a formação de cidadãos/ãs críticos/as conhecedores/as de seus direitos e deveres.

Nessa perspectiva, é necessária uma ação intencional fundamentada nos princípios da gestão democrática, ainda mais porque a trajetória da educação brasileira, marcada pelo autoritarismo, dificulta a implementação dessas ações. Para criar espaços de participação da comunidade escolar, é preciso partir do entendimento do papel e da função que cada um dos atores desse processo representa dentro desse contexto, possibilitando participação nas tomadas de decisões da escola, a partir de um agir coletivo tanto na elaboração quanto nas ações materializadas na prática escolar.

Nessa perspectiva, o gestor escolar não pode desconsiderar o contexto mais amplo em que está inserindo as suas ações, ou seja, os espaços políticos e sociais que interferem através de novas situações e propostas de ação no cotidiano da escola, bem como o impacto das ações da escola que vão para além do espaço físico escolar, influenciando todo seu entorno. Logo, é preciso conhecer todo contexto mais amplo que envolve a escola para, assim, pensar ações democráticas de efetividade e participação realmente coletiva.

Ainda no âmbito da educação, é através da gestão democrática que se possibilita a participação da comunidade, propiciando-a tomar parte das discussões, tomadas de decisões

e das ações no âmbito da escola. Castro e Pereira (2022) destacam que a participação da comunidade é um ponto alto desse processo de democratização, pois é através de uma gestão coletiva que se previne o autoritarismo e abre-se espaço para uma discussão mais equilibrada sobre os rumos da educação escolar.

A gestão democrática, com foco na participação da comunidade, precisa ser utilizada em todos os âmbitos da educação. Cury (2002, p. 173) destaca que a gestão democrática é “como uma gestão de autoridade compartilhada com transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. O mesmo autor afirma que essa concepção de gestão é um processo voltado para a “participação e a deliberação pública, além do crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática” (Cury, 2002, p. 173).

Para Reginaldo e Militão (2023), a gestão democrática das escolas indígenas possibilita maior participação, portanto, não deixa brechas para outras pessoas tomarem decisões por elas. Isso possibilita que as políticas sejam discutidas não só no meio escolar, mas sim fora delas, onde os protagonistas possam exercer e ter discernimento de seus direitos e deveres, que envolvem o âmbito escolar.

De acordo com Oliveira, Libâneo e Toschi (2017, p. 451), o

conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condição da própria vida. Como a autonomia se opõe as forças autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação da livre escolha de objetivos e processo de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho.

Ainda de acordo com autores acima citados, a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto político pedagógico. Sendo assim, autonomia seria a faculdade das pessoas de tomar decisões sobre o próprio destino, sendo autônoma a instituição que tem o poder de decisão sobre seus objetivos e formas de organização, e que pode exercer essas ações de modo relativamente independente.

No entanto, o caminho para que a gestão democrática efetive-se é desafiador, sendo necessário criar espaços para operacionalizar a participação, por exemplo, o fortalecimento dos colegiados e, assim, incentivar a participação da comunidade escolar na tomada de decisão e na superação dos diversos obstáculos para uma escola autônoma, participativa e, conseqüentemente, democrática.

Os sistemas públicos de ensino não são isolados, mas integram um conjunto de rede de relações e dependem das políticas e gestão pública. Assim, se as instituições escolares se organizam segundo critérios e diretrizes restritas aos limites estreitos de cada uma, perdem de vista as diretrizes gerais do sistema e de sua articulação com a sociedade. Ou, ainda, subordinando-se às diretrizes dos órgãos superiores, pode acontecer que as escolas apliquem-nas mecanicamente, sem levar em conta as condições reais de seu funcionamento. Por isso, a autonomia perpassa a corresponsabilidade e as relações de colaboração e não de subordinação, criando espaço para desenvolver as diferentes potencialidades do ambiente escolar.

No âmbito da legislação brasileira, a gestão democrática está amparada na CF/88 (Brasil, 1988, on-line), que a prevê, expressamente, no Art. 206, que institui a democracia participativa e possibilita o exercício direto do poder (Art. 1º), e o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Art. 211). Como princípio constitucional, possibilita aos indivíduos o direito de participação, de intervenção e decisão como meio de buscar seus interesses. Conforme Cury (2002, p.173), “a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

Posteriormente, a LDB/96 (Brasil, 1996, on-line), no Art. 3º, inciso VIII reafirma tal ideia, utilizando os termos: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O Art. 14º, particularmente, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, e, em especial, o princípio da participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como, no Art. 15º, define os princípios da gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes (Brasil, 1996, on-line).

A LDB/96, embora pesem os seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar. Dessa forma, a luta pela transformação da escola brasileira em escola efetivamente democrática, deve estar calcada no compromisso

social de todos e todas as pessoas que estão envolvidas no processo educativo, no sentido da igualdade de oferta e permanência do aluno na escola.

A conquista de direitos na lei é fundamental, mas não suficiente para possibilitar a produção de múltiplas práticas e experiências de educação formal para os povos originários. A lei não pode ser vista como instrumento linear de realização de direitos sociais, nela sempre reside uma dimensão de luta e sua efetiva implementação depende da mobilização da sociedade.

Tuxá (2010) afirma que, apesar das escolas indígenas possuírem garantias nos textos legais, de autonomia administrativa, pedagógica, curricular e organizacional, e, mesmo sendo cobrada dia a dia pelos movimentos de professores indígenas, essas garantias ainda não estão efetivadas.

Assim, temos as leis como possibilidades de luta e os povos indígenas não ficaram sentados esperando o texto constitucional ser cumprido, estão na luta nesse intuito:

Se, de um lado, houve uma abertura do Estado para acolher proposições destes atores, de outro, estes se empenharam em buscar canais efetivos por meio dos quais se fizessem ouvir dentro do Estado, conquistando posições e positivando a agenda do governo em favor do reconhecimento do direito dos índios a uma educação diferenciada (Grupioni, 2008, p. 50).

Um marco na tentativa de melhor operacionalizar a Educação Escolar Indígena, respeitando as especificidades constitucionais e todas as discussões feitas até então, foi a criação dos territórios etnoeducacionais, conforme Decreto nº 6.861/2009 (Brasil, 2009). Cabe destacar que “a noção de terra indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e a sua base territorial (Vieira, 2022, p. 80).

A criação dos territórios etnoeducacionais foi fruto da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - I CONEEI, na cidade de Luziânia/GO. Essa conferência teve ampla participação popular, como lideranças e representações comunitárias indígenas, pais, mães, dirigentes municipais, representantes de universidades, dentre outros, reunindo um total de 804 participantes efetivos, mobilizando cerca de 50.000 pessoas (Brasil, 2009).

Dentre os objetivos da conferência, os principais seriam:

- i) consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;

- ii) discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- iii) propor diretrizes que possibilitem o avanço da Educação Escolar Indígena em qualidade e efetividade; e
- iv) pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na Educação Escolar Indígena (Brasil, 2009, p. 1).

Assim, essa conferência, através de ampla participação, buscou afunilar as demandas para Educação Escolar Indígena, escutando os diferentes agentes envolvidos e voltando-se para as especificidades indígenas que não estavam sendo contempladas a contento, devido às diferentes visões de mundo desses povos, por exemplo, as noções de território e a prática da interculturalidade, ou seja, nos termos da lei constitucional de 1988. Essas questões pareciam abarcadas, mas a prática da Educação Escolar Indígena, com os direitos até então garantidos, mostrou que diferenças culturais e modo de ser e estar no mundo não estavam sendo bem contemplados. Assim, a perspectiva de territórios etnoeducacionais veio na tentativa de propor uma educação a partir do modo de ser e viver de cada povo.

Segundo Luciano (2011, p. 41), podemos conceituar os territórios etnoeducacionais como:

Áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas para a garantia dos seus territórios e de políticas específicas na área de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Funcionam como uma mesa de diálogo por meio de uma comissão gestora que elabora plano de ação e acompanha o desenvolvimento das ações.

Na prática, a proposta dos territórios etnoeducacionais é uma tentativa de um olhar decolonial para com os povos indígenas, que reconhece a pluralidade cultural e a autodeterminação desses povos ao romper com a lógica colonial, que dividiu o território brasileiro, desconsiderando os povos que aqui estavam e suas formas de se relacionar e viver nessas terras que foram chamadas, posteriormente, de Brasil.

Nessa perspectiva, concordamos com o Dutra (2019, p. 24), quando destaca que a política de territórios etnoeducacionais “é o caminho possível, na medida em que possibilita a mudança conceitual, político-administrativo e de gestão das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas em seus territórios, com vistas à de construção de políticas cada vez mais próximas e adequadas às suas realidades”.

No que tange à gestão da Educação Escolar Indígena, o documento final da I CONEEI destaca os territórios etnoeducacionais como uma nova forma de gestão a partir do

protagonismo desses povos, que, mesmo permanecendo com o regime de colaboração, propõe novas formas de pactuar ações, sendo que essas novas formas de gestão precisam ser pensadas pelos próprios indígenas. Assim, para aqueles que ainda não definiram um modelo de gestão baseado nos territórios etnoeducacionais devem ser destinados recursos de igual quantidade aos que já estabeleceram seus territórios, cabendo ao MEC e aos demais órgãos governamentais, a garantia de recursos orçamentários para o funcionamento efetivo das instâncias de controle indígena, promovendo formações e garantindo assessoria técnica, contábil e jurídica (Brasil, 2009).

O documento aponta uma possibilidade de gestão mais autônoma, ao relacionar questões territoriais e educacionais. Assim, corroboramos com o Dutra (2019, p. 59), quando afirma que “os territórios etnoeducacionais ultrapassam as fronteiras administrativas de estados e municípios visando efetivar ações pautadas na singularidade étnica, histórica e cultural dos povos indígenas e, ainda, fortalecer o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios”.

Todavia, Bergamaschi e Sousa (2015) destacam, em seu artigo, que, até a primeira década do século XXI, não foram instituídos mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar o atendimento diferenciado anunciado na legislação para as escolas indígenas. O que se observou foi a desarticulação das secretarias estaduais e municipais de educação, implementando escolas em Terras Indígenas sem fazer as devidas diferenças em relação às escolas urbanas, o que desconsiderava as especificidades dos processos próprios de aprendizagem de cada povo (Bergamaschi; Sousa, 2015).

De modo geral, percebemos que a gestão da Educação Escolar Indígena é formada por avanços e desafios e que os textos legais falam da garantia de uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. No entanto, apesar de os povos indígenas estarem na constante luta pela efetivação desse direito, a determinação dos territórios etnoeducacionais é mais um capítulo que fortalece essa luta, mas que é um direito que gera um choque em uma sociedade ainda em mudanças de tempos autoritários e marcados pela colonialidade do poder/saber. A luta por uma sociedade que respeite e reconheça as nossas diferenças está em construção e a gestão, através da participação e autonomia da Educação Escolar Indígena, apresenta-se como uma possibilidade de vencer barreiras.

3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA LITERATURA E NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

3.1 Estado do conhecimento, destaques, lacunas e contribuições da pesquisa

A temática da Educação Escolar Indígena no Brasil vem ganhando espaço em muitos debates, com a finalidade de se refletir com maior propriedade sua natureza, como também de transformar a realidade social desses povos. Esta temática está no centro de importantes discussões, nas quais é frequentemente debatida: nos meios acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, nas instituições que fomentam as políticas para a educação, como no ensino básico, no ensino superior e nos programas de pós-graduação.

Costa Silva *et al.* (2022) realizaram uma busca no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa do Brasil, no qual encontraram pelo menos 1.207 trabalhos que tratam sobre “Educação Indígena”, sendo este o parâmetro inicial da busca. Desses trabalhos, pelo menos 747 pesquisas atenderam à temática e tiveram como foco a educação escolar de povos indígenas, sendo que 522 figuram-se em dissertações de mestrado e outros 225 como teses de doutorado. Os autores ainda constataram um crescimento exponencial de estudos voltados para a temática, mostrando que, em um intervalo de seis anos, de 1997 a 2002, estão catalogados na BDTD 15 trabalhos. No período de 2003 a 2008, houve um aumento de mais de 450% das produções. Os números continuam a aumentar progressivamente, e, até 2020, os registros apontam 371 trabalhos.

Para nossa aproximação com a temática e verificação do que já foi produzido pela academia, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os trabalhos relacionados à gestão da Educação Escolar Indígena. Para tanto, foram utilizadas três bases de dados de acesso público: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo e Google Acadêmico.

Nas três bases de dados, utilizaram-se os seguintes descritores para a busca: Educação Escolar Indígena e Maranhão (15 trabalhos encontrados); Gestão e Educação Escolar Indígena (89 trabalhos encontrados); Estado e Educação Escolar Indígena (299 trabalhos encontrados); Estado e Protagonismo Indígena (27 trabalhos encontrados). O recorte temporal acompanhou os estudos mais significativos encontrados sobre a temática, o que coincide com a primeira década do século XX, na qual vamos perceber um maior número de estudos sobre a questão indígena nos programas de pós-graduação.

Orellana (2019), em sua tese sobre “A produção acadêmica da Educação Escolar Indígena no Brasil”, destaca que esse é um campo relativamente novo de estudo nos programas de pós-graduação, evidenciando 3 períodos: 1980 até 1994, caracterizado pela baixa produção, registrando apenas 10 produções. O segundo período, de 1995 a 2003, considera a fase de incremento das produções, quando registrou 82 trabalhos; e o terceiro momento, de 2004 a 2017, em que se observa uma crescente busca pelo tema, com um crescimento exponencial, registrando 393 trabalhos. Logo, os trabalhos por nós encontrados sobre a temática acompanham esse aumento do interesse.

Portanto, utilizando os descritores citados anteriormente, foram encontrados um total de 430 trabalhos acadêmicos, dentre eles, foram pré-selecionados para investigação, mediante a análise do título e palavras-chaves, 12 títulos, por apresentarem uma maior relevância em relação ao tema que se pretende investigar. O Quadro 1 mostra os detalhes das buscas para a revisão de literatura.

Quadro 1 - Busca para revisão de literatura

Estratégia de busca: bases de dados	Bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo e Google Acadêmico
Critérios de inclusão/exclusão	Tipos de estudos: Teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos científicos e documentos jurídicos. Critérios de inclusão/exclusão: - leitura de título, resumo e palavras-chave - leitura da introdução e conclusão - leitura completa do documento

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir desta busca, verifica-se um número reduzido de investigações acadêmicas que discutem especificamente a gestão da Educação Escolar Indígena junto aos Programas de Pós-graduação, tanto nas áreas da Educação, Ciências Sociais e Humanas de modo geral e nenhuma foi relacionada ao estado do Maranhão. Os estudos sobre a gestão da Educação Escolar Indígena são poucos e as reflexões sobre os processos de gestão fundamentam-se em pesquisas realizadas em instituições de ensino fundamental e ensino médio.

O fato de terem sido encontradas poucas referências sobre a temática representou um desafio para a realização da pesquisa. Para evidenciar os dados da busca, os trabalhos seguem representados no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses, dissertações e artigos selecionados para a temática de estudo

Autor/a	Título	Tipo de Pesquisa	Ano de Defesa	Programa/Revista
Teodora de Souza	Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)	Dissertação	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco.
Ana Elisa Santiago	Entre papéis, pessoas e perspectivas: Etnografia da gestão da Educação Escolar Indígena em Altamira - PA	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos.
José Alessandro Cândido da Silva	Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas no Acre	Tese	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná
Veraildes Santos Gomes	Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena: Histórias e Vivências dos Tupinambá de Olivença – Bahia	Tese	2022	Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Creusa Ribeiro da Silva Lelis	KATU: “Uma Escola com a Nossa Cara” e seus efeitos políticos na (re) organização de uma escola indígena	Tese	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba
Rosilene Cruz de Araújo Tuxá	Gerenciamento da Educação Escolar Indígena, Poder Público e a Relação com o movimento indígena: experiência e reflexão	Artigo	2010	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 51-60, jan./jun. 2010.
Lúcia Bruno	Gestão da Educação Escolar Indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades	Artigo	2011	Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.
Bayer, Florentino e Orzechowski (2020)	Educação Escolar Indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos.	Artigo	2020	Revista Espacialidades [online]. 2020.1, v. 16, n. 1.
Rodrigues et al. (2021)	Políticas públicas indigenistas: dominação estatal.	Artigo	2021	Research, Society and Development, v. 10, n. 3, 2021.
Poliana Alves de Oliveira	Um olhar sobre a legislação educacional indígena.	Artigo	2021	Revista Interface, Edição nº 21, junho de 2021. p. 20 - 28.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo e Google Acadêmico.

Teodora de Souza (2013), pesquisadora indígena, em sua dissertação analisou o processo de elaboração das políticas públicas específicas da Educação Escolar Indígena no Município de Dourados/MS, considerando a ampla participação das comunidades envolvidas naquele momento bem como as análises dos diversos documentos elaborados (Souza, 2013). Essa dissertação fez um apanhado dos documentos do município de Dourados/MS e, através

de uma perspectiva teórica decolonial, apoiada em autores como Hall, Bhaba, Nascimento e Grupioni, realizou a análise documental proposta em seu objetivo de analisar as políticas públicas do referido município. As conclusões do trabalho apontam que, apesar das iniciativas e avanços no campo legal, na prática, as ações são realizadas de modo assimétrico, de modo que, entre o “eu” indígena e o “outro” elaborador das políticas públicas, ainda não existe um espaço igualitário e de autonomia como preconizam as legislações, assim, as legislações abrem possibilidades, porém, ainda existem grandes desafios para uma educação que contemple as diferenças (Souza, 2013).

Ana Elisa Santiago (2014), em sua dissertação de mestrado, investigou a gestão da Educação Escolar Indígena, propondo-se a etnografar a gestão da educação indígena no município de Altamira (PA). Utilizando uma pesquisa de campo, feita na Secretaria Municipal de Educação de Altamira-PA, o estudo buscou investigar diferentes posições discursivas no trato da educação escolar indígena: a dos indígenas, a do Estado, a dos funcionários da secretaria, verificando assim o que os povos indígenas esperam da escola que lhes é oferecida e como o Estado e os responsáveis por fazer a Educação Escolar Indígena têm em suas propostas para estas escolas. Ao fazer um levantamento dos trabalhos sobre a gestão da Educação Escolar Indígena, Santiago (2014, p. 25) destaca que “são poucos os estudos antropológicos que tratam especificamente de escolas pela via da gestão. Os que tratam, ou não se referem a escolas indígenas, ou não se referem à gestão”. De modo geral, os resultados mostraram que, em Altamira (PA), a educação não é diferenciada se forem levadas em conta apenas as definições dos documentos oficiais, dentre os motivos: por não terem quadros de professores indígenas, nem material didático adequado. Porém, a autora destaca que também não é uma educação escolar convencional, são escolas que estão na fronteira entre a educação escolar convencional e a educação escolar diferenciada, a que constitucionalmente têm direito os povos indígenas (Santiago, 2014).

José Alessandro Cândido da Silva (2015), em sua tese de doutorado, teve como objetivo refletir o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no Estado do Acre, com ênfase na formação de professores indígenas, a partir do final da década de 1990 aos nossos dias, considerando os embates travados nesse contexto (Silva, 2015). Para alcance do objetivo proposto, sua pesquisa tomou como base metodológica o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, pois evidencia como toda essa trajetória é permeada de relações de poder (Silva, 2015). Esse estudo não foca na gestão escolar indígena de modo amplo, centra-se na especificidade da formação de professores e aborda aspectos da gestão. O foco específico é a análise de como estão definidos os projetos

educacionais destinados a estes povos, considerando as dificuldades que perpassam teoria e prática. A discussão realizada na tese de Silva (2015) destacou a importância das políticas direcionadas para o reconhecimento e valorização da complexa sociodiversidade presente no país. Os resultados apontaram que a Educação Escolar Indígena ainda não tem autonomia real administrativa, financeira e, nem mesmo, pedagógica, o que a impede de concretizar o que afirmam as leis, pareceres e outros instrumentos legais, porém evidencia que as práticas de Educação Escolar Indígena no Acre têm transformado os direitos educativos dos povos indígenas em obrigações de Estado, ganhando espaço no campo legal e oficial, mas perdendo seu caráter de autoria, de produção coletiva e autônoma.

Em sua tese de doutorado, Veraildes Santos Gomes (2022) investigou as políticas públicas disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para os povos indígenas Tupinambá de Olivença e sua aplicação, avaliando como e se elas foram efetivadas. Essa foi uma pesquisa não só documental, mas também foram feitas entrevistas, conversas informais, narrativas de profissionais da educação que atuam e/ou atuaram nas Escolas Estaduais Indígenas da cidade de Ilhéus-BA, para chegar aos resultados obtidos (Gomes, 2022). A pesquisa não discute o termo gestão como uma categoria teórica de análise, pensa a gestão dentro de sua atuação nas políticas públicas. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que os tupinambás compreendem a necessidade do acesso a uma educação escolar de qualidade, mas que essa deve estar em diálogo com as formas tradicionais de educação e que, apesar dos avanços das últimas décadas, há diversos pontos em que os direitos assegurados não se efetivam na prática (Gomes, 2022).

Creusa Ribeiro da Silva Lelis (2019), em sua tese, analisou os efeitos das políticas educacionais indígenas na (re)organização administrativa, pedagógica e identitária da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, localizada na Comunidade do Katu, no município de Canguaretama – RN (Lelis, 2019). A autora utilizou como objeto de estudo as políticas públicas para Educação Escolar Indígena, principalmente, a Resolução nº 3/1999 e a Resolução nº 5/2012, usando como metodologia o estudo de caso. Apesar da gestão não ser apresentada como uma categoria central de análise da tese, no item de sua tese intitulado “Determinantes da gestão escolar: a participação e a autonomia”, a autora discute sobre o conceito de gestão e posiciona-se quanto à perspectiva de gestão trabalhada na tese. A autora entende administração como sinônimo de gestão, segundo ela:

Para analisar o modelo de gestão da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, considere importante explicar que adotei o termo “gestão” como sinônimo de administração, de governança, portanto, refere-se à organização da rotina, do

trabalho da Escola como um todo, envolvendo as suas diversas dimensões e áreas: administrativa, pedagógica e financeira (Lelis, 2019, p. 102).

Mesmo trabalhando administração como sinônimo de gestão, aspecto que autores como Lück (1997) já destacam que não são sinônimos e sim representam perspectivas distintas de pensar e atuar na escola, a perspectiva defendida pela autora é da gestão democrática, participativa e que prima pela autonomia dos povos indígenas. Os resultados alcançados na pesquisa mostram que a gestão democrática, tão reivindicada, ainda é um processo em construção, destacando a importância de serem organizadas estratégias políticas, a exemplo da formação continuada saberes indígenas na escola, para que a comunidade escolar possa assumir seu compromisso com os princípios que norteiam a Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva vem desempenhando uma importante contribuição para a (re)afirmação identitária da população indígena de Katu (Lelis, 2019).

Após abordar as teses e dissertações sobre Educação Escolar Indígena, selecionamos alguns artigos que versam sobre a temática. Tuxa (2010), pesquisadora indígena, em seu artigo “Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão”, teve por objetivo socializar uma nova dimensão do campo educacional indígena, no qual torna-se necessária uma reafirmação da identidade étnico-cultural indígena, para que possamos mostrar outros modos de entender e valorizar a existência humana. Para tal intento, a autora faz uma reflexão sobre os avanços da Educação Escolar Indígena nos últimos trinta anos, destacando que houve progressos significativos e que têm sido evidenciados devido à mobilização das comunidades indígenas em diversas regiões do Brasil. De acordo com a referida autora, o desconhecimento técnico, o não reconhecimento da educação indígena diferenciada e a má vontade política exige novas ações para superar esses entraves e fazer valer as conquistas dos povos indígenas expressas nas legislações. Por fim, a mesma autora ainda conclui que são necessárias não somente ações dos entes federados, mas, principalmente, de todos os envolvidos na causa indígena, seja professores e lideranças indígenas que conhecem a causa de perto.

Para o bom gerenciamento da educação escolar indígena, segundo esse estudo, é preciso um conhecimento ampliado que envolve saberes epistemológicos, técnicos, vontade política e luta dos povos indígenas pelo protagonismo necessário para implementação da legislação proposta (Tuxá, 2010).

Bruno (2011), em seu artigo “Gestão da Educação Escolar Indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades”, faz uma reflexão acerca do processo de

implementação das políticas de educação indígena no Brasil, nas últimas décadas, e discute as contradições que emergem do encontro de duas lógicas sociais antagônicas: a que afirma a organização social das comunidades indígenas alicerçada sobre os princípios da reciprocidade e da solidariedade e a lógica burocrática que orienta as ações do MEC e das secretarias de educação nos âmbitos estadual e municipal. Nesse sentido, pensando as contradições entre culturas tão antagônicas, a autora destaca que foi um equívoco subordinar a Educação Escolar Indígena ao sistema nacional de educação, pois muitas normas e procedimentos não fazem sentido para os povos indígenas, assim, não teríamos um modelo de escola para esses povos, teríamos mais que aprender sobre ações pedagógicas para alteridades com os povos tradicionais, do que ensiná-los (Bruno, 2011).

Observamos, assim, que a autora traz uma discussão de cunho profundo, não é só uma questão de viabilizar a operacionalidade da legislação, mas pensar a própria legislação com suas amarras burocráticas, fruto de uma elaboração epistêmica ainda um tanto colonial, que não reconhece plenamente a amplitude de que podemos mais aprender com essas populações do que ensinar.

Bayer, Florentino e Orzechowski (2020), no artigo “Educação Escolar Indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos”, discutem a Educação Escolar Indígena no contexto da gestão democrática, no sentido de identificar como ocorre a participação indígena na gestão escolar, a partir do processo de construção do projeto político pedagógico e sua implementação pela gestão. Através de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo os autores analisaram duas escolas indígenas, no estado do Paraná. Os resultados da pesquisa constatarem que o processo de gestão escolar que fora garantido nas legislações e normas institucionais não ocorre com a amplitude necessária e ainda está em processo de construção no ambiente escolar, pois a articulação entre teoria e prática ainda não se encontra imbricada, e algumas práticas, como as indicações de cargos, ocorrem mais por apadrinhamentos políticos do que por perfil profissional, corroborando no sentido de dificultar uma gestão democrática e participativa (Bayer; Florentino; Orzechowski, 2020). O referido artigo propõe-nos uma reflexão sobre a influência da cultura organizacional, já existente em outros espaços escolares, na gestão escolar indígena, evidenciando que no âmbito da gestão é preciso também articular culturas para um trabalho coletivo, o que vem se constituindo um desafio.

Rodrigues *et al.* (2021), no artigo “Políticas públicas indigenistas: dominação estatal”, através de uma pesquisa de revisão de literatura, objetivaram identificar as características observadas na relação entre o Estado e as populações indígenas em sua interface com as

políticas públicas, entendendo que as políticas públicas existentes são mal elaboradas e até, em alguns casos, ineficientes, devido à pouca participação dos povos indígenas em várias etapas do fluxo da política pública. Segundo o artigo, no fluxo de políticas públicas, um dos principais empecilhos está no fato de que os povos indígenas, muitas vezes, “não conseguem participar das fases complementares da política pública entre a agenda e a implementação” (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 16). Nesse sentido, essa dificuldade aparece como um entrave uma vez que é necessária a participação indígena em todas as fases da política pública a eles destinada.

Oliveira (2021), em seu artigo teórico intitulado “Um olhar sobre a educação escolar indígena”, abordou a gestão educacional no contexto da Educação Escolar Indígena, olhando para a legislação vigente e elucidando como se dá o processo de gestão educacional indígena e sua efetivação. Para tal análise, utilizou como metodologia a pesquisa documental, trazendo reflexões acerca das legislações que foram conquistadas ao longo dos anos. A autora destaca as legislações como avanços dos últimos anos, porém, enfatiza que a vivência dessa legislação ainda apresenta muitas dificuldades na transposição da lei para realidade educacional, ainda existindo uma dificuldade para a construção de escolas que sejam organizadas e baseadas na cultura de cada etnia e para tal intento não basta apenas que seja utilizada a língua materna, mas a educação deve ir além, proporcionando a atuação do indígena como um ser pensante. Dessa forma, segundo a autora, “o que vemos são escolas com ideologia e organização de brancos para índios, o que muda é apenas a localização dessas escolas” (Oliveira, 2021, p. 27). O artigo destaca, então, que são poucos os trabalhos sobre a gestão da Educação Escolar Indígena e que esta temática deve ser melhor trabalhada tendo em vista os desafios de sua implementação como preconiza a legislação, inclusive, apresentando questões práticas que não são esmiuçadas nos textos legais.

Observamos que, quando o assunto é a Educação Escolar Indígena, os estudos tendem a discutir problemáticas diversificadas, tais como: materiais didáticos, currículo, formação de professores e de vivência da Educação Escolar Indígena focada em etnias e povos de modo específico, aspectos importantíssimos e cuja leitura nos faz ver diferentes nuances dos desafios impostos à Educação Escolar Indígena. Para esta pesquisa, focamos em estudos que adotam uma perspectiva de análise via legislações nacionais e regionais que nos possibilitem pensar a gestão da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão. Com esse olhar e, a partir dos descritores, selecionamos os estudos analisados acima para nos ajudar a pensar o tema em estudo.

3.2 Legislação nacional para a gestão da Educação Escolar Indígena no país

Neste item, apresentamos um recorte documental das legislações e normativas que ordenam a Educação Escolar Indígena no Brasil. Tais documentos são garantias legais de respeito à diversidade dos povos indígenas e suas diferenças enquanto povos originários habitantes no território nacional. A constituição é marco central e parâmetro para todo o ordenamento jurídico que envolve a Educação Escolar Indígena, porém, outras legislações vão se somando a esta para melhor trabalhar as especificidades dessa questão, bem como para detalhar e possibilitar questões que a constituição traz, mas que, na prática, precisam de mais detalhamento, como foi o caso dos territórios etnoeducacionais.

Tabela 1 - Legislação e normativas que tratam da Educação Escolar Indígena no Brasil após CF/88

Documento	Conteúdo
CF/88	Artigos 210 e 231.
Decreto nº 16/1991	Torna do Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referente a Educação Escolar Indígena.
Portaria nº 559/1991	Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena.
MEC/ SEF/DPEF, 1994	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar.
Lei nº 9394/1996 - LDB	Artigo 78 dispõe sobre a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.
Parecer CNE 14/1999	Trata do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, elabora o projeto de Resolução que cria a Resolução CEB nº 03/1999.
Resolução CEB nº 03/1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
Decreto nº 6861/2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências.
Resolução CEB/CNE nº 05/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
Portaria MEC nº 1062/2013	Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

Fonte: elaborada pelo autor.

Sem dúvidas, a CF/88 (Brasil, 1988) foi uma das grandes conquistas que representou uma virada de chave no que diz respeito às ordenações jurídicas para os povos indígenas, pois garantiu o direito à diferença, tratando os indígenas com equidade conforme está disposto no § 2º, do artigo 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º. O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Para Grupioni (2000, p. 275),

A Constituição de 1998 inaugurou uma nova fase no relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e ao atribuir ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas.

Após a elaboração da CF/88, o governo brasileiro começou a instituir uma série de leis que versavam especificamente sobre Educação Escolar Indígena, tendo em vista uma educação escolar específica e diferenciada. Nessa direção, o governo imprimiu o Decreto 26, de 4 de fevereiro de 1991, que “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena” (Brasil, 1991a), por meio do qual as atribuições e competências relativas à Educação Escolar Indígena, que antes eram da FUNAI, foram transferidas ao MEC e explicita que essas ações deverão ser executadas em regime de colaboração com os Estados e Municípios, conforme os artigos 1º e 2º:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (Brasil, 1991a).

Essa mudança de responsabilidades da FUNAI para o MEC, bem como as garantias constitucionais não foram efetivadas de imediato, muitos desafios estavam e ainda estão no caminho. Nesse sentido, Grupioni (2000) enfatiza que esse é um processo ainda em curso e que se destaca em vários aspectos positivos, abrindo novos canais de interlocução com os indígenas, mas enfatiza que “é possível, também, demonstrar as inúmeras resistências dessas mesmas esferas de poder em absorver as escolas indígenas, respeitando o direito dos índios a uma educação diferenciada, que requer novos aportes teóricos, metodológicos e administrativos” (Grupioni, 2000, p. 276).

No ano de 1991, o governo também divulgou a Portaria Interministerial nº 559 (Brasil, 1991b), que se consistiu na primeira iniciativa de fazer viabilizar os pilares da Educação Escolar Indígena apresentadas na CF/88. Nessa portaria, vale destacar o artigo 4º, que cria, dentro do MEC, a Coordenação Nacional de Educação Indígena, e o artigo 5º, que prevê a criação de Núcleos de Educação Indígena, para efetivar a articulação das secretarias estaduais de educação com os Estados. A referida portaria também contempla a participação como

forma de construção da educação indígena, conforme o parágrafo único, bem como permite ao estado práticas de gestão do orçamento nos diversos órgãos envolvidos, previsto no artigo 6º.

Parágrafo Único - Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações e não governamentais afetas a educação indígena e de universidades.

Art. 6º Garantir, no orçamento dos diversos órgãos envolvidos, recursos financeiros destinados às ações de educação escolar nas áreas indígenas, sendo que aplicação dos recursos repassados às Secretarias de Educação será acompanhada pela Coordenação Nacional (Brasil, 1991b, on-line).

Em 1994 elaboraram-se as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1994). Com base nos direitos constitucionais e visando uma organização escolar, o documento aponta que “a gestão da escola deve ser organizada segundo os padrões culturais da comunidade e exercida por membros da mesma, que participarão, juntamente com os professores, da definição dos objetivos de ensino-aprendizagem e da avaliação de seus resultados” (Brasil, 1994, p. 20).

Além dessas normativas regulamentadoras específicas da educação indígena, também outra norma de grande relevância é a LDB/96, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1996, on-line), que é considerada a normativa mais atual que permeia toda e qualquer oferta de modalidade de ensino, na qual está contemplada a Educação Escolar Indígena.

Importante ressaltar alguns trechos dessa lei, como o artigo 14, que trata da gestão democrática do ensino público na educação básica. De acordo com seus princípios de promover a participação de todos os envolvidos que fazem a educação, com o objetivo de elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolares e locais, junto com os conselhos escolares e fóruns.

Art. 14 Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Em se tratando dos povos indígenas, esses princípios devem ser acolhidos para a Educação Escolar Indígena e regem a sua educação diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. A importância da participação da comunidade escolar se

faz necessária para que o projeto político pedagógico seja formatado de acordo com a realidade das comunidades indígenas e não seja só mais um documento burocrático.

Ainda no artigo 15, o uso do dinheiro público é destacado para as unidades escolares públicas de educação básica, o que converge, inclusive, para o momento de alfabetização dos estudantes indígenas. Entendemos este dispositivo como um processo de descentralização de responsabilidades que envolve a gestão de sistemas de ensino, dando autonomia total a esses povos na gestão da educação em suas respectivas comunidades. Assim, temos:

Art. 15 Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Em 1999, foi publicado o Parecer nº 14, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Resolução nº 3, regulamentada pela Câmara de Educação Básica (CEB), em que “Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”, as quais abordam questões para além do currículo, como a rotina escolar indígena e a criação da categoria Educação Escolar Indígena. Vale destacar o dispositivo do Art. 3º, que trata da organização escolar aliada à gestão em todas as esferas, principalmente nas atividades econômicas.

Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (CNE, 1999, on-line).

Cumprir destacar que o modelo de gestão proposto para a Educação Escolar Indígena no documento está alicerçado na ideia de “participação da comunidade”, com respeito à sua especificidade. São muitos os desafios para o cumprimento dessas diretrizes legais, desde questões teóricas até questões práticas da vivência nos territórios indígenas. Luciano (2013b) destaca que os limites e desafios das escolas indígenas está no campo pedagógico devido à

resistência do corpo gestor, dirigentes políticos e técnicos à mudança de mentalidade e prática política, sendo essa resistência resultado de medo e insegurança diante do novo que também é imprevisível, além da dificuldade em se desapegar da escola tradicional.

Dentre aspectos práticos, Luciano (2013a) destaca que os sistemas de ensino não possuem equipes qualificadas e que isso ainda esbarra nas fragilidades do regime de colaboração entre o MEC e as ações regionais, devido à ineficiência dos programas específicos voltados para as demandas e realidades das comunidades indígenas e que essas realidades não se adaptam às realidades dos processos licitatórios convencionais, sendo estes impraticáveis em muitas realidades.

Em 2009, o governo federal publicou o Decreto nº 6.861, que “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências” (Brasil, 2009, on-line). A edição do Decreto apresenta avanços significativos em relação às especificidades e à territorialidade de cada povo indígena. No Artigo 1º, destacamos um dos pontos mais importantes que trata da participação dos povos indígenas, permitindo uma nova relação social entre Estado, instituições e povos indígenas.

Art. 1º A Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (Brasil, 2009, on-line).

A autonomia também é contemplada através do parágrafo único: “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (Brasil, 2009, on-line). Dessa forma, o estado prevê a autonomia do processo educacional e o direito desses povos em criar suas próprias instituições e os sistemas de educação, desde que observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente.

Posteriormente, é publicada a Resolução nº 5, de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” (Brasil, 2012, p. 1). De modo geral, no documento, a Educação Escolar Indígena é pensada num sentido de que coletividade, educação, território, economia e cultura só fazem sentido num emaranhado que interliga práticas e que não consegue pensar o espaço escolar de modo compartimentado, nem separado ou à parte.

Essa resolução apresenta como bases filosóficas e antropológicas aspectos como: o direito à diferença, a interculturalidade e o respeito à autonomia dos povos indígenas. Desse modo, dialoga com a perspectiva decolonial ao propor a ruptura com as ações para esses

povos calcadas na perspectiva de um modelo de fora, que olhava os indígenas a partir de uma proposta de superioridade cultural, o que historicamente marcava a Educação Escolar Indígena. O novo modelo questiona propostas em que os indígenas teriam que se adequar à uma lógica de pensamento e ação distintas daquelas de suas ancestralidades.

A resolução propõe não apenas pensar na diversidade como um bloco a ser homogeneizado, mas foca na garantia da diferença, distintas tradições e modos de ser e estar no mundo. É a proposta de comunidade em redes interligadas de saberes, que possibilita a gestão adequada da Educação Escolar Indígena, respeitando e reconhecendo as práticas locais e os modos tradicionais dessas comunidades gerirem o processo educacional. Assim, no título I, é apresentado como um dos objetivos da Educação Escolar Indígena:

assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (Brasil, 2012, p. 2).

Desse modo, a articulação entre os diferentes espaços da comunidade, bem como as especificidades do educar para cada povo, aparecem como objetivo primordial de gestão, sendo a partir deles que as medidas administrativas devem ser pautadas.

O título II, da Resolução nº 5 de 2012, trata “dos princípios da educação escolar indígena”, a gestão participativa aparece como um princípio norteador da gestão, ao destacar que “na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão” (Brasil, 2012, p. 3). A participação efetiva da comunidade seria a ação que garantiria os objetivos acima propostos.

No título III, “da organização da educação escolar indígena”, o destaque é dado para a “construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios” (Brasil, 2009, p. 4), ou seja, a gestão da Educação Escolar Indígena não deve ser imposta pelas diretrizes externas à comunidade e essa questão fica expressa no destaque do documento à necessidade de proporcionar aos estudantes indígenas capacitação ampla, inclusive de práticas de gestão.

No título IV, “do projeto político pedagógico das escolas indígenas”, o destaque é dado às bases teórico-práticas que sustentam a proposta pedagógica desse modelo educacional. No âmbito das práticas de gestão, é destacada a importância da formação de um quadro gestor dentro das comunidades. Então, a capacitação para práticas de gestão é apresentada como um encaminhamento do projeto político pedagógico para uma gestão participativa.

No título V, “da ação colaborativa para garantia da educação escolar indígena”, podemos evidenciar a abordagem de que:

Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração (Brasil, 2009, p. 13).

Assim, a ação colaborativa que perpassa participação, autonomia e protagonismo indígena é evidenciada e se relaciona com uma gestão que necessita ser participativa.

Outro avanço, para pensarmos a Educação Escolar Indígena respeitando suas especificidades, foi a portaria MEC nº 1062/2013, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) “que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena”. Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais que pactuam ações de promoção da Educação Escolar Indígena, não é uma imposição do MEC aos povos indígenas, cabendo a cada povo, de modo específico, aderir ao não ao programa PNTEE.

A portaria também traz elementos inovadores em relação ao Decreto no 6.861/2009 ao prever atenção especial à educação de jovens e adultos, e à educação profissional e tecnológica, sugerindo a implantação da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas. Outro destaque foi a demanda da Educação Escolar Indígena em diferentes níveis de ensino, não mencionada no documento no Decreto no 6.861/2009 (Bergamaschi; Sousa, 2015).

Segundo Bergamaschi e Sousa (2015), o reconhecimento expresso na legislação das territorialidades indígenas reflete também no acolhimento das especificidades de cada um desses povos na autonomia de suas escolas, possibilitando a participação efetiva dos povos originários em todo processo de implementação da escola, desde sua criação até as formas de gestão. Assim, as autoras destacam que, apesar da legislação se mostrar mais avançada que a prática da Educação Escolar Indígena, é uma realidade dos avanços das modificações desde a CF/88, com destaque para o protagonismo indígena na luta por suas reivindicações e implementação dos seus direitos na prática.

Observamos que, principalmente com a CF/88, que garantiu direitos aos povos indígenas, respeitando suas identidades e diferenças políticas, econômicas, territoriais, culturais, escolares, dentre outras. As legislações posteriores vêm tentando acompanhar e

melhor especificar aspectos que o texto constitucional abordava de modo geral e que carecia de uma abordagem mais detalhada.

A vivência prática dessas legislações, nos territórios indígenas, mostra suas armadilhas, dificuldades operacionais e necessidade de estarmos vigilantes no cumprimento legal, pois muito tem sido feito e garantido, porém, ainda temos muito a fazer para que realmente esses povos tenham direito a uma educação como preconizam os textos legais após a CF/88.

Fica evidente, no escopo da legislação educacional para a Educação Escolar Indígena, a defesa de uma gestão de processos educativos e de organização de escolas que seja democrática, comunitária e diferenciada, o que pressupõe respeito à especificidade/diferença, à autonomia e à participação dos povos indígenas em todo o processo educativo. É importante analisarmos se isto se efetiva na prática. Esta pesquisa analisou documentos do estado do Maranhão para verificar a gestão da Educação Escolar Indígena neste estado e é o que apresentamos na seção a seguir.

4 NORMATIZAÇÕES E/OU PRESCRIÇÕES LEGAIS DO ESTADO DO MARANHÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Considerando o objetivo da pesquisa de compreender a gestão da/para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, tendo em vista a significativa população indígena neste e a legislação vigente que ampara a educação específica e diferenciada para estes povos, esta seção serve para apresentação dos resultados obtidos e está estruturado em duas sub-seções: Histórico da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, áreas indígenas, povos e escolas e a Legislação no estado do Maranhão para a gestão da Educação Escolar Indígena.

4.1 Histórico da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, áreas indígenas, povos e escolas

O estado de Maranhão é uma região que, com a colonização, foi dividida pelo rei de Portugal, Dom João III, em duas capitanias hereditárias, em 1535. O local fora doado, mas não houve nenhuma expedição para lá, até que, em 1612, os franceses resolveram por lá se estabelecer. Em 1615, uma expedição portuguesa partiu da capitania de Pernambuco rumo ao Maranhão, com o objetivo de expulsar os franceses e consolidar o domínio português. Tal expedição foi liderada por Jerônimo de Albuquerque, que tratou de fundar uma cidade junto à fortaleza erguida pelos franceses (Lacroix, 2000).

Alexandre de Moura foi capitão-mor da armada que expulsou os franceses. Ele nomeou Jerônimo de Albuquerque para ser o capitão-mor do Maranhão, a partir de então, ficando ao cargo deste a fundação e edificação da ainda cidade do Maranhão. Cumprindo ordens, Jerônimo de Albuquerque trata de colocar a cidade sob proteção de Nossa Senhora da Vitória, dando o nome de São Luís, hoje capital do estado – mesmo nome do forte edificado pelos franceses (Lacroix, 2000).

O Maranhão é um dos estados do Nordeste e faz limite com Piauí, Tocantins, Pará e Oceano Atlântico. Com área de 331.936,949 km², possui 217 municípios, tendo como capital o município de São Luís. Possui cerca de 6.776.699 habitantes (IBGE, 2023).

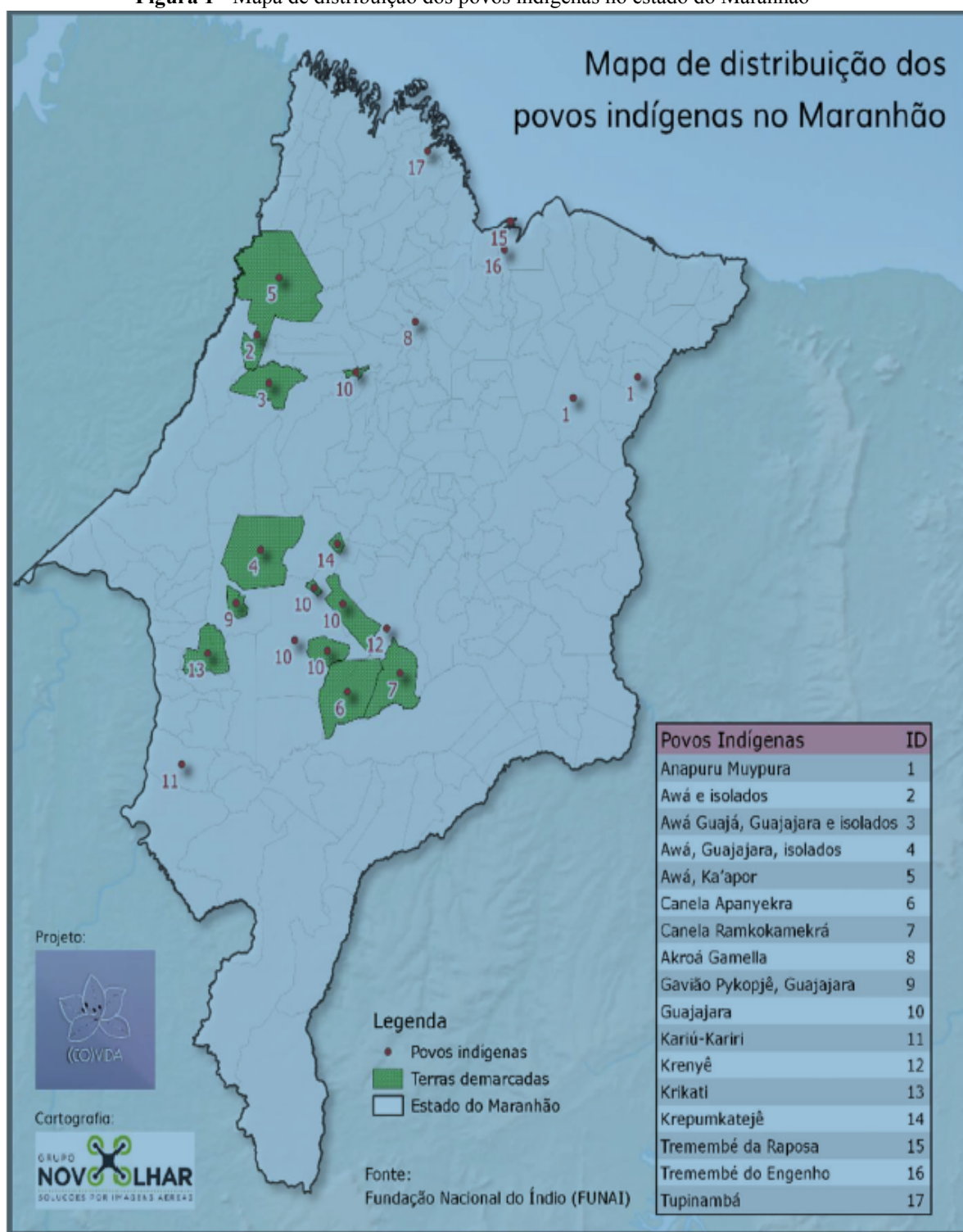
A densidade demográfica do estado, em 2022, era de 20,56 hab/km² (IBGE, 2023). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,676. O Rendimento nominal mensal domiciliar per capita é de R\$945,00 (IBGE, 2023).

Atualmente, o Maranhão possui 57.214 pessoas que se declararam indígenas, sendo o 3.º estado do Nordeste e o 8.º do país com a maior população indígena. Os dados do Censo Demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023), apontam que 72,93% da população indígena do Maranhão vive nos territórios indígenas do estado, os quais somam 20 Terras Indígenas, com 17 delas demarcadas pela FUNAI.

Nove povos indígenas são identificados e reconhecidos no Maranhão com troncos linguísticos: Tupi (Tentehar-Guajajara, Ka'apor e Awá Guajá); e Macro-Jê (Krepymkateyê, Krenjê, Krikati, Apaniekrá-Canela, Memortumre-Canela, Pyhcop Cati Ji-Gavião). Entre os municípios atendidos pelo Governo do Maranhão com Educação Escolar Indígena, estão: Amarante, Araguanã, Arame, Barra do Corda, Bom Jardim, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Centro Novo do Maranhão, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Lajeado Novo, Montes Altos, Nova Olinda do Maranhão, Santa Luzia do Paruá, Sítio Novo e Zé Doca.

O governo oferta educação escolarizada aos seguintes povos indígenas: Tenetehara/Guajajara; Ka'apor; Awá/Guajá; Krepunkatejê/Timbira; Kreniê; Krikati; Apaniekra (Canela); Memortumre (Canela); e Pukobiê (Gavião). Além desses povos indígenas, existem, no Maranhão, outros que estão em processo demarcatório de seus territórios, sendo eles Akroá Gamela, Anapuru Muypurá, Kairú, Tremembé e Tupinambá.

A Figura 1 mostra a distribuição dos povos indígenas no estado do Maranhão por região e suas respectivas terras demarcadas, evidenciando tanto a diversidade étnica quanto a distribuição territorial desses povos. O mapa é mais do que uma representação geográfica que representa um retrato da resistência, presença e diversidade indígena no estado do Maranhão. As áreas em verde no mapa indicam terras indígenas oficialmente demarcadas, instrumento essencial para a proteção dos povos indígenas e de seus modos de vida. Contudo, a presença de povos em áreas ainda não regularizadas ou em processo de disputa fundiária denuncia uma dívida histórica do Estado brasileiro e evidencia a permanência de conflitos fundiários que remontam ao período colonial e se prolongam até os dias atuais.

Figura 1 - Mapa de distribuição dos povos indígenas no estado do Maranhão

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

O governo do estado do Maranhão, por meio da SEDUC, vem trabalhando para disponibilizar escolarização a todos estes povos. A SEDUC é o principal órgão responsável pela gestão da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, que conta com a Secretaria Adjunta dos Direitos dos Povos Indígenas - SADPI, criada em 2022, para acompanhar e

articular ações voltadas para os povos indígenas. Desde então, a SEDUC vem desempenhando um papel fundamental na oferta da Educação Escolar Indígena no estado, promovendo a formação de professores indígenas e a implementação de práticas que valorizam as culturas e as línguas dos povos indígenas. A estrutura da SEDUC compreende vinte Unidades Regionais de Educação - UREs, que desenvolvem o trabalho local de acompanhamento do processo educacional nas escolas indígenas do Maranhão.

As Unidades Regionais de Educação foram criadas com o objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do estado do Maranhão, resultando no aumento do controle social das ações governamentais. Esse órgão tem como meta construir uma educação de qualidade, destinada às populações indígenas, respeitando suas trajetórias históricas, identitárias e culturais, como também os processos próprios de ensino-aprendizagem. A Tabela 2 mostra o número de escolas indígenas por municípios no estado do Maranhão.

Tabela 2 - Número de escolas indígenas por município no estado do Maranhão

Município	Quantidade de escolas indígenas
Amarante do Maranhão	37
Araguanã	2
Arame	31
Barra do Corda	54
Bom Jardim	8
Bom Jesus das Selvas	1
Buriticupu	8
Centro Novo do Maranhão	4
Fernando Falcão	3
Grajaú	42
Itaipava do Grajaú	9
Jenipapo dos Vieiras	55
Lajeado Novo	1
Montes Altos	3
Nova Olinda do Maranhão	2
Sítio Novo	1
Zé Doca	2
Total	263

Fonte: CENSO 2022 (IBGE, 2023).

A Tabela 2 mostra a presença de 263 escolas indígenas, distribuídas em 17 municípios maranhenses, evidenciando tanto a capilaridade da rede de Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão quanto as desigualdades regionais no atendimento às populações indígenas. Três municípios concentram mais da metade do total de escolas indígenas no estado: Jenipapo dos Vieiras, 55 escolas; Barra do Corda, 54 escolas; e Grajaú, 42 escolas. Por outro lado, alguns municípios apresentam baixa quantidade de escolas indígenas, como: Bom Jesus das Selvas, Lajeado Novo e Sítio Novo, com 1 uma escola cada; e Nova Olinda,

Araguanã, Zé Doca, com 2 escolas cada. O número de 263 escolas indígenas no estado do Maranhão revela impacto positivo das políticas de acesso à Educação Escolar Indígena nas últimas décadas. No entanto, a distribuição desigual dessas escolas evidencia desafios na universalização do direito à essa educação com qualidade e especificidade. Para superá-los, é essencial consolidar uma política estadual de educação indígena que respeite os princípios da gestão democrática, comunitária e intercultural com o protagonismo dos próprios povos indígenas.

Em relação ao número de alunos indígenas no estado do Maranhão, os dados apresentados na Tabela 3 mostram um quantitativo de 12.291 alunos indígenas matriculados nas diversas etapas da educação básica no estado, o que revela um dado significativo para a compreensão da presença indígena nas redes de ensino e para o planejamento de ações voltadas à Educação Escolar Indígena.

Tabela 3 - Número de alunos na Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão

Ensino	Nº de alunos
Ensino Fundamental (anos iniciais)	5.777
Ensino Fundamental (anos finais)	3.700
Ensino Médio	1.922
Ensino Fundamental (EJA)	781
Ensino Médio (EJA)	111
Total	12291

Fonte: elaborada pelo autor, baseado em dados fornecidos pela SEDUC (2024).

O Ensino Fundamental concentra a maior parte das matrículas indígenas, com um total de 9.477 alunos, distribuídos entre os anos iniciais (5.777) e finais (3.700). Isso representa cerca de 77% do total de alunos indígenas matriculados. Tal concentração evidencia que o ingresso de crianças indígenas na escola tem sido cada vez mais recorrente nas comunidades.

Em relação ao Ensino Médio regular, observa-se 1.922 matrículas, o que constitui uma redução expressiva em relação ao Ensino Fundamental. Esse dado suscita preocupações quanto à continuidade do percurso escolar dos alunos indígenas. Outro dado relevante é a presença de 892 alunos indígenas matriculados na EJA, sendo 781 no Ensino Fundamental e

111 no Ensino Médio. Esse número aponta para adultos e jovens que não tiveram acesso à escolarização em idade apropriada.

A queda progressiva no número de matrículas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e para a EJA reflete desigualdades de acesso e permanência, que precisam ser enfrentadas com ações por parte do estado, contextualizadas, participativas e sustentadas pelo protagonismo indígena.

4.2 Legislação no estado do Maranhão para a gestão da Educação Escolar Indígena

O Estado do Maranhão, apesar de não ser um dos estados, economicamente, mais robustos do país, teve destaque nacional na Nova República, que se iniciou em 1985, após um longo período de mais de 20 anos de ditadura militar no Brasil (1964 -1985). Com a morte de Tancredo Neves, assume a Presidência da República seu vice, o maranhense José Sarney. Apesar de não ter seu nome nacionalmente conhecido naquele momento, Sarney era um político conhecido no estado do Maranhão e liderava uma oligarquia no Estado, fruto das suas influências políticas, sobretudo durante o regime militar.

Sobre a ascensão política de José Sarney, o historiador Flávio Reis (2013, p. 214) destaca a importância decisiva de seus laços com o Governo Federal para sua ascensão política no Estado, enfatizando que “não apenas sua vitória para o Governo do Estado em 1965 é indissociável do quadro político aberto com o golpe militar, como seu fortalecimento e a definitiva configuração do situacionismo local” (Reis, 2013, p. 214).

No contexto da Nova República, dominada pela oligarquia Sarney, o estado do Maranhão, por mais de duas décadas, teve seus governantes ligados a esse grupo político, sendo Roseana Sarney, sua filha, a representante principal dessa oligarquia no Estado, estando a frente do governo por mais de uma década, governando nos períodos de 1995 - 1998; de 1999 - 2002; de 2009 - 2011 e de 2011 - 2014.

Com um lema de “Maranhão um novo tempo”, a herdeira do grupo Sarney prometia a reconstrução do Estado seguindo a proposta neoliberal⁴. Conforme Botelho (2019, p. 303):

seguindo o receituário neoliberal, através do surgimento de gerências regionais; de adoção de políticas de privatização, envolvendo empresas estatais, como o Banco do Estado do Maranhão, que foi saneado e vendido a preço considerado baixo no

⁴ O termo “neoliberalismo” foi cunhado no Colóquio Walter Lippmann, em 1938, uma reunião de acadêmicos que lançou as bases político-intelectuais daquilo que uma década depois se tornaria a Sociedade Mont Pèlerin. O neoliberalismo é mais comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros (Brown, 2019).

mercado; da privatização do Hospital do Ipem, além da privatização das Centrais Elétricas do Maranhão (CEMAR) ao grupo PPL da Pensilvânia. [...] como consequência promoveram a redução da participação do Estado na economia e no contexto social.

No plano educacional, esse contexto foi também marcado por propostas neoliberais, com uma tentativa de adequar a estrutura educacional às necessidades do grande capital, sendo uma mudança orientada pelas agências internacionais, em especial pelo Banco Mundial. Desse modo, “as novas exigências estabelecidas visavam ações como à redução dos investimentos na educação, à centralização dos recursos na educação básica e à descentralização do sistema de ensino, através de medidas que transferem responsabilidades para a sociedade civil” (Maroneze; Lara, 2009, p. 3279).

Nessa perspectiva neoliberal, algumas estratégias foram adotadas pelo governo do estado do Maranhão, como as contratações temporárias, o tele ensino e o processo de terceirização das atividades de educacionais que, segundo Bastos (2012), caracterizaram a flexibilização e desregulamentação do trabalho, favorecendo a sua precarização e sendo um mecanismo de opressão à classe trabalhadora, agravando a relação entre trabalho e capital.

Bastos (2012) defende, em sua dissertação, que, enquanto na visão do governo essas ações seriam um salto de qualidade na educação, na visão dos dirigentes sindicais e pesquisadores, essas ações e estratégias governamentais marcaram o aprofundamento da precarização do ensino e do trabalho docente, pois era uma política que visava aspectos mais quantitativos, como número de matrículas, do que qualitativos, como o trabalho educativo desenvolvido junto aos alunos e a valorização do trabalho docente.

Nesse contexto, observamos que os impactos das novas metas educacionais também recaem sobre o trabalho do professor e no aprendizado dos alunos, que deveriam adequar-se a um reordenamento proposto pelas reformas neoliberais e que pouco iam ao encontro da valorização docente e das demandas de efetiva aprendizagem escolar.

A Educação Escolar Indígena, contudo, começou a ser legislada de modo mais efetivo, pois as leis estaduais passaram a considerar os ordenamentos da CF/88, como o respeito à diferença. No Maranhão, assim como nos outros estados, a educação escolar orientava-se, até então, por um paradigma civilizatório, voltado à assimilação do indígena à sociedade colonizada, segundo o qual o indígena ia para escola com o intuito de conseguir arcabouço intelectual para viver, tendo uma sociedade não indígena como horizonte de vida. Assim, ele se integraria no meio dos demais brasileiros. Essa proposta assimilacionista marcou o país e,

no estado do Maranhão, não foi diferente, como podemos acompanhar no texto das Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena, de 1997:

O órgão indigenista responsável pela assistência aos índios, estabelecia, até então, convênios com instituições religiosas e repassava a estas a responsabilidade pela oferta da educação escolar aos indígenas. Dentre essas práticas, pode-se computar como positivo, mesmo reconhecendo o caráter proselitista dos programas, o trabalho de algumas missões em transcrever as línguas indígenas e ensiná-las nas escolas. O programa de ensino bilíngue desenvolvido no final da década de 70 atingiu várias nações indígenas no Brasil, dentre elas os Guajajaras no Maranhão. Esse programa, com todas as críticas necessárias, iniciou o processo de formação de monitores indígenas para o trabalho com a educação escolar nas aldeias (Maranhão, 1997, p. 9-10).

Pelo exposto acima, o indígena era, também no Maranhão, tutelado pelo estado e com a contribuição de instituições de cunho religioso, assim, como tutor, o Estado era responsável por decidir pelos indígenas e, com o pretexto de cuidar, também os mantinha sob controle, para que abraçassem sua proposta e as das instituições parceiras. O foco não era pensar e propor ações a partir dos anseios e necessidades dos próprios indígenas, naquilo que era significativo para as suas próprias culturas, mas atender interesses civilizatórios do estado.

Com a CF/88, houve a garantia da educação diferenciada, bem como a transferência das ações de coordenação da educação escolar para indígenas da FUNAI para o MEC, em 1991, através do Decreto nº 26/91; a publicação das Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1993 (Brasil, 1993); entre outras deliberações, como as normatizações dadas pela LDB/96 e os documentos nacionais que se seguiram, no sentido de organização das escolas indígenas no país.

Entender essas legislações perpassa todo um complexo tecido de relações sócio-político-culturais, pois, ao mesmo tempo em que estão inseridas num contexto neoliberal, em que a educação com seus dados quantitativos ganha destaque, são propostas vinculadas às lutas e demandas dos movimentos sociais, indígenas e indigenistas que garantiram o direito à diferença na CF/88 e são construídas sob princípios democráticos, participativos e com foco nas especificidades identitárias desses povos (Troquez, 2012a).

As conquistas legais para a Educação Escolar Indígena deveriam ser estendidas a todo território nacional. Nesse sentido, após a edição do Decreto Lei nº 26/91, ocorreram as primeiras movimentações do governo do estado do Maranhão para implementar os preceitos legais da Educação Escolar Indígena (específica e diferenciada) no estado. O que se configurou como um grande desafio, tendo em vista o descaso que a Educação Escolar Indígena passava no estado.

De acordo com Soares (2005), a partir de 1991, técnicos da SEDUC realizaram breves diagnósticos sobre a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão. Esses diagnósticos tratam, de forma muito superficial, a realidade escolar dos povos indígenas. Os primeiros trabalhos, junto com as comunidades indígenas iniciaram em 1992, com o intuito de gerenciar as escolas nas comunidades, considerando as especificidades de cada povo e respeitando a interculturalidade.

Mota, Pinheiro e Denez (2020, p. 10) afirmam que

No ano de 1993 a 1995, o Estado do Maranhão, através da SEDUC, realizou alguns seminários e fóruns com participação dos órgãos envolvidos com a temática educacional indígena, com lideranças indígenas e dirigentes municipais para, num esforço conjunto, cumprir estratégias de enfrentamento das principais necessidades apontadas nessa área, envolvendo professores indígenas, representantes municipais e técnicos dos órgãos diretamente envolvidos com a educação escolar indígena.

De acordo com Coelho (2009), esse processo de articulação entre os técnicos e a população indígena foi marcado, inicialmente, por grandes dificuldades. A falta de preparo das pessoas envolvidas para lidar com o tema era, no entanto, evidente. Outro problema, destacado por Silva (2012), estava na pouca articulação com os povos indígenas no Estado, justificando, para tanto, o grande quantitativo da população indígena. A autora evidencia, ainda, a questão da diversidade dessa população, o que aumenta a complexidade, para se levar educação a todos os territórios indígenas.

Soares (2005) destaca que, em 1995, foram realizados dois fóruns específicos para conhecer e discutir a situação escolar nas aldeias. Um novo levantamento foi realizado com a intenção de verificar o quantitativo das escolas indígenas e de não-índios que ainda estariam lecionando nas escolas indígenas. Ainda segundo a autora, foi enviado um projeto ao MEC/FNDE com uma proposta de convênio para garantir a execução de etapas de capacitação aos docentes que já trabalhavam nas escolas indígenas, com fim de qualificá-los para um trabalho específico e diferenciado.

Como resultado desse convênio, foi realizado um curso, destinado aos técnicos e professores da SEDUC, FUNAI e DEMEC, para que pudessem ministrar aulas para os professores indígenas nas áreas de língua portuguesa, artes e expressões corporais e ciências, visando uma estratégia de formar multiplicadores (Soares, 2005). Esse momento inicial foi de reconhecimento da situação em que se encontrava a educação indígena no estado e, a partir dessa constatação, propor ações que contemplassem a criação de um terreno propício para cumprir os preceitos legais da educação escolar indígena no estado.

A partir de então, o estado do Maranhão vem tentando acompanhar as legislações nacionais, especificando legislações locais para fazer cumprir suas responsabilidades constitucionais que também se configura como grande desafio, dada a precariedade estrutural e os desafios de uma política educacional diferenciada. Para ilustrar como o estado do Maranhão vem ordenando a Educação Escolar Indígena, apresentamos o Quadro 3, com as leis, decretos e normativas.

Dessa forma, realizamos um recorte documental, com legislações e normativas que ordenam a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, as quais vamos, em seguida, analisar para entender os meandros da Educação Escolar Indígena, relacionando suas propostas e desafios. Isso, tendo em vista o objetivo dessa pesquisa, que é analisar por meio de documentos oficiais e extraoficiais a gestão da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão.

Quadro 3 - Documentos, legislação e/ou normativas sobre a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão

Nº	Documento	Conteúdo
1	Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena. Governo do Estado do Maranhão. Secretaria de Estado de Educação. Núcleo de Educação Escolar Indígena do Maranhão/1997	Apresentação; Introdução; Grupos indígenas no Maranhão; Educação Escolar Indígena. Elementos para uma análise histórica; Diretrizes Pedagógicas; Diretrizes Para a Formação de Recursos Humanos e Produção de Material Didático Específico; Diretrizes Administrativas; Bibliografia Consultada; ilustração.
2	Parecer nº 092/2002 e Resolução nº 057/2002 - Conselho Estadual de Educação - CEE – Maranhão	Proposta do Curso de Magistério Indígena para habilitar em serviço professores indígenas do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série. (Proposta curricular do curso de magistério indígena do CIMI-MA, 2000).
3	Resolução nº 358/2004	Estabelece normas para o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.
4	Lei nº 8.423, de 20 de junho de 2006	Cria o Conselho de Educação Indigenista do Maranhão - CEEI -MA, dispõe sobre sua competência e composição e dá outras providências.
5	Relatório Técnico da Educação Escolar Indígena no Maranhão – 2009	Produto dos trabalhos instalados pela Portaria nº 1.397, instituída pelo secretário de Estado de Educação César Pires, que tem como principal finalidade realizar levantamento acerca da real situação da Educação Escolar Indígena no Maranhão.
6	Portaria nº 774, de 27 de agosto de 2012.	Constitui comissão encarregada da Realização de Encontros Regionais e Estadual da Educação Indígena.
7	Portaria nº 03, de 02 de janeiro de 2013	Constitui comissão para elaborar o Projeto Pedagógico de Educação Indígena no Maranhão e revoga a Portaria nº 774, de 27 de agosto de 2012.

8	Registro da 1ª reunião das comissões de trabalho - Diretrizes para a política estadual de Educação Escolar Indígena e o Projeto de Formação de Professores Indígena - 24 e 25/04/2013 - Imperatriz -MA.	Dar continuidade ao processo de construção das Diretrizes para a política estadual de Educação Escolar Indígena e o Projeto de Formação de Professores Indígenas com as comissões de trabalho, representantes indígenas e indigenistas e instituições de ensino.
9	Registro do Encontro formativo para professores que atuam nas escolas indígenas - São Luís 2013	Fortalecer a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas indígenas, no sentido de proporcionar um desempenho escolar de qualidade técnica profissional.
10	Decreto nº 34557/2018	Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas Voltadas para os Povos Indígenas no Maranhão (2018-2028).
11	Resolução nº 309/2021	Aprova os Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena no Estado do Maranhão e determina a adequação da Matriz Curricular do Ensino Médio do referido documento.
12	Lei nº 11638/2021	Institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas seções seguintes, analisamos os principais documentos no sentido de discutir a gestão da/para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão.

4.2.1 Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena – 1997

Apresentar diretrizes para a Educação Escolar Indígena era uma necessidade básica do estado do Maranhão no contexto de mudanças pós constituinte e legislações nacionais que a seguiram, tendo em vista que transferiram para os estados da federação as responsabilidades que antes não lhes pertenciam. Inevitavelmente, as dificuldades encontradas foram muitas nesse começo, frente a esses obstáculos enfrentados no início dos trabalhos com Educação Escolar Indígena, o estado do Maranhão, através da SEDUC, cria caminhos para a efetivação do direito a uma educação diferenciada e uma das primeiras estratégias legais foi a elaboração, em 1997, das Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena (Maranhão, 1997). O documento faz uma breve análise histórica da Educação Escolar Indígena no estado, destaca a participação da FUNAI e de missões religiosas nos programas de educação escolar para os indígenas no estado no período anterior à CF/88, assim como ocorreu em outras áreas do país; faz uma descrição dos povos indígenas do estado, de acordo com suas especificidades linguísticas e as condições de suas escolas e/ou processos de escolarização em suas áreas; bem como aponta diretrizes pedagógicas, administrativas, para a formação de recursos humanos e para a produção de material didático específico (Maranhão, 1997).

Essas diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão surgiram a partir de discussões a respeito da educação indígena, através de fóruns específicos (Grajaú – agosto de 1995, Imperatriz – outubro de 1995), com a participação de representantes indígenas das várias etnias existentes no Maranhão, em reuniões interinstitucionais, com a participação de vários órgãos tais como: Universidades (UFMA, UFPA), FUNAI, DEMEC e SEDUC, nos momentos de capacitação para professores indígenas, entre os anos de 1992 e 1997.

A partir da década de 80, vivenciava-se, no Brasil, um contexto de lutas dos movimentos sociais pela redemocratização. Desse modo, a CF/88 (Brasil, 1988) abriu a possibilidade da construção de uma legislação educacional um pouco mais respeitosa às demandas e necessidades dos povos indígenas, juntamente com LDB/96 (Brasil, 1996), entre outras normas afins. Todas essas iniciativas pressionaram as instituições na busca de um diálogo e reconhecimento do protagonismo dos povos indígenas.

Um caso que explicita essa luta e o descaso do estado para com a Educação Escolar Indígena nos municípios e sua negligência em relação aos professores indígenas, pode ser lido por nós em uma carta enviada pelos professores indígenas do município de Barra do Corda - MA, ao Ministério da Educação e Cultura, em 1993, na qual relatavam a demissão de mais de 39 professores indígenas, com a qual mais de 900 crianças ficavam sem escola. Nessa carta, os professores indígenas assim denunciavam ao Comitê de Educação Indígena:

Nós professores indígenas do município de Barra do Corda sabemos que a Constituição Federal garante a educação indígena. E é por isso que nós estamos reivindicando o nosso direito à educação. Somos trinta e nove professores indígenas demitidos sem justa causa pelo atual prefeito de Barra do Corda, o senhor Eliseu Chaves de Freitas. Com essa demissão, 900 crianças estão sem escola. Na carta de demissão a nós enviada o prefeito alegou que “esse procedimento prende-se ao fato do alto número de servidores nessa prefeitura, sem que haja condições de lotação”. Nós não concordamos com esse ato injusto, não pedimos demissão e continuaremos trabalhando por nossa conta enquanto aguardamos providências necessárias. Na oportunidade lembrar também que estamos precisando de material didático e escolar, livros, caderno, lápis, carteira e merenda escolar.

Observamos que, no início da década de 90, pouca importância era dada à Educação Escolar Indígena. A carta de demissão alegava excesso de servidores na prefeitura, enquanto os servidores indígenas demitidos deixavam desassistidos cerca de 900 alunos indígenas. Além de evidenciarem, nas reivindicações, a falta de estrutura para funcionamento, entre eles, os professores e os recursos didáticos básicos.

Foi neste contexto de lutas e resistência por parte dos movimentos indígenas que foram criadas as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena no estado

do Maranhão, as quais estão fundamentadas em documentos oficiais, como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaboradas, no final do ano de 1993, pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC. Tais diretrizes tinham o objetivo primordial de implantar no estado uma política de formação de professores com uma proposta intercultural, bilíngue e diferenciada, associada à elaboração de material diferenciado que deveria ser publicado para ser utilizado em todos os níveis de ensino nas escolas das aldeias.

Nesse contexto, a SEDUC procurava avançar na tentativa de criar alicerce para enfrentar desafios que estavam postos para a efetivação da educação escolar indígena numa perspectiva intercultural que considerasse, por um lado, o papel de transmissora de saberes considerados universais e, por outro, de ser um instrumento de fortalecimento e manutenção das manifestações culturais dos povos originários.

Ao analisar o documento, notamos que um dos seus pontos fortes refere-se à participação de representantes indígenas do Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEI e vários órgãos do estado nas etapas da sua elaboração. Na capa, há uma ilustração de José Raimar Guajajara. Na apresentação do documento, o então secretário de educação, deputado Gastão Dias Vieira, registra que este foi construído “a partir das discussões travadas em fóruns específicos” (Maranhão, 1997, p. 06).

A participação é um dos pontos fundamentais no processo de gestão, principalmente no âmbito da gestão educacional democrática. A participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da construção do modelo educacional, com respeito aos projetos de futuro, planejamento e acompanhamento das ações e controle social sobre a política e o financiamento da educação é fundamental para um bom modelo de gestão da Educação Escolar Indígena.

No entanto, como destaca Silva (2012), durante o processo de elaboração das Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, não houve a participação efetiva de representantes indígenas, como também membros permanentes da equipe dos técnicos da SEDUC, encarregada de pensar e decidir a escola específica e diferenciada. As representações indígenas faziam-se presentes em momentos pontuais, ou seja, não estiveram presentes em todas as decisões ou em todas as etapas do processo. Paro (2002) destaca, na ótica da gestão democrática, que é importante a participação de todos os envolvidos no processo de condução das instituições, pois esta participação garante melhorias dos serviços por elas prestados e uma melhor utilização dos recursos e do tempo, respeitando essa que é uma das principais características de uma gestão democrática.

Além disso, o documento reconhece que a participação torna-se preponderante ao destacar que o estado deve "despertar para uma participação mais efetiva na condução das atividades escolares" (Maranhão, 1997, p. 17). Nesse sentido, as diretrizes destacam a importância da participação indígena e uma valorização de professores indígenas em muitas atividades escolares que já eram conduzidas por esses professores, embora sem formação adequada. Isso indica um movimento em direção à autonomia, alinhado às diretrizes nacionais.

Ademais, o documento denuncia a estrutura precária das escolas:

Entretanto, observa-se ainda que há um quadro infraestrutural e pedagógico deficiente. Há atividades escolares sendo desenvolvidas em locais inapropriados (casa do professor, casa de farinha, barracões mal iluminados ou em prédios necessitando de reformas) (Maranhão, 1997, p. 18).

Além da estrutura precária, o que já dificulta a aprendizagem por não viabilizar boas condições para o processo educativo, o documento destaca que, junto a uma infraestrutura precária, era encontrado também um quadro pedagógico que não correspondia ao que preconizava o texto constitucional, ao destacar:

Apesar da nova política para educação escolar indígena no país, ainda são observadas nas aldeias práticas que não correspondem ao princípio do ensino bilíngue e diferenciado. Isso devido a fatores tais como: presença de professores indígenas que, por não terem formação específica para o magistério indígena, reproduzem modelo "aprendido" nas escolas não-indígena e falta de materiais didáticos específicos a cada etnia (Maranhão, 1997, p. 19).

Isso mostra que o estado não oferecia condições básicas para uma gestão indígena efetiva, tendo em vista a falta de estrutura, formação e poder decisório real, dificultando que um processo participativo se efetivasse naquele contexto. O documento denuncia uma participação incipiente, que precisava ser fortalecida por um conjunto amplo de ações para sair do papel e se tornar uma realidade transformadora.

Para atender à situação que se apresentava, as diretrizes trouxeram quatro principais eixos: Diretrizes Pedagógicas, Formação de Recursos Humanos, Produção de Material e Diretrizes Administrativas. O documento frisa que:

- a) A escola indígena deverá ter um currículo bilíngue, intercultural específico e diferenciado;
- b) A escola na aldeia deverá contribuir com a autodeterminação de cada sociedade indígena e propiciará a interculturalidade do saber tradicional com os conhecimentos universais acumulados;

- c) O processo de ensino-aprendizagem nas escolas das aldeias terá como base práticas próprias de transmissão de conhecimentos, assim como metodologias apropriadas as realidades específicas;
- d) O calendário escolar deverá ser elaborado respeitando e adequando-se às práticas culturais e socioeconômicas de cada povo;
- e) O ensino multisseriado nas aldeias deverá ser norteado, por ciclos, para que não haja prejuízo ao acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, atitudinal e efetivo do alunado, a ser feito pelo professor;
- f) A prática de Educação Escolar Indígena em cada escola expressar-se-á num projeto específico, levando em consideração a legislação vigente;
- g) As experiências de Educação Escolar Indígena deverão constituir-se de temas para debate e reflexões nas comunidades indígenas, quanto a sua viabilidade, contribuição e importância;
- h) A escola deverá ser dinâmica, adequando-se sempre às mudanças socioculturais e linguísticas de cada povo na qual se insere (Maranhão, 1997, p. 19-20).

No âmbito da gestão educacional, as diretrizes expressam um compromisso com a autonomia indígena: "Capacitar os indígenas como administradores e gestores de seus processos educativos" (Maranhão, 1997, p. 21). A proposta de capacitar indígenas como gestores é um avanço em relação a modelos anteriores de tutela (como os da FUNAI e de missões religiosas).

No entanto, o documento não explica como essa capacitação seria feita e quem formaria esses gestores, se através de universidades ou ONGs, por exemplo. Ao longo do documento citam-se: "cursos de formação", mas sem detalhes sobre estrutura ou financiamento. O documento dedica também uma atenção especial à valorização dos professores indígenas, reconhecendo seu papel central na implementação de uma educação intercultural e bilíngue, conforme o trecho que segue:

O objetivo de tais diretrizes é implantar no Estado uma política de formação e valorização de professores indígenas, global e consistente, referenciada em uma proposta intercultural bilíngue específica e diferenciada. Associado a isso, deve-se tomar medidas de ordem administrativa e legal, a fim de que seja permitida a efetiva integração do professor índio à carreira do magistério, com salário digno e direitos trabalhistas (Maranhão, 1997, p. 21).

O trecho propõe o reconhecimento profissional através da integração formal dos professores indígenas à carreira do magistério, com direitos trabalhistas e salários dignos, rompendo com a precarização histórica e destacando a necessidade de capacitação intercultural e bilíngue alinhada às demandas das comunidades indígenas.

Por outro lado, esse reconhecimento pode se restringir à retórica, sem mudar a realidade de escolas precárias e deixar professores desassistidos, tendo em vista que o documento não detalha um plano concreto para implementação (orçamento, editais, fiscalização) da valorização profissional e a ausência de mecanismos claros pode ficar no plano das intenções.

Observamos, de um modo geral, o destaque com foco em uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e que deveria contar com a participação das comunidades indígenas no seu desenvolvimento, como foi consubstanciada nos principais documentos nacionais. O protagonismo indígena nesse processo perpassa todo o processo educacional, desde o “chão da escola”, com a prática docente e suas especificidades, até a gestão educacional e dos recursos operacionais.

O documento finaliza reforçando que compete à SEDUC reconhecer e proceder a devida regulamentação das atividades educacionais do ensino fundamental desenvolvidas nas escolas indígenas, a fim de que seja assegurada a complementaridade desses estudos nas escolas indígenas, à medida que existir pessoal capacitado para a oferta nas próprias comunidades e/ou nas escolas da rede pública.

Desse modo, o estado do Maranhão deu um passo importante no quesito de apontar direcionamentos para o avanço da Educação Escolar Indígena, tendo em vista a preocupação em ofertar uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue, com respeito às tradições e culturas indígenas, como ordenava os documentos nacionais.

Porém, observamos a presença de muitos desafios, tendo em vista a precariedade estrutural dessas escolas e principalmente as carências didáticas e pedagógicas para execução dessa proposta, como a falta de matérias e professores qualificados. Pelo exposto, o documento evidencia compromissos com a proposta de uma gestão democrática, comunitária e diferenciada para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão.

Observamos essas diretrizes como um primeiro passo, tanto para direcionar o governo do estado nas muitas ações que precisaria realizar para colocar em prática o que estava expresso no documento, quanto para que os indígenas e demais envolvidos com essa modalidade de ensino pudessem ter um instrumento de orientação de ações e que pudesse servir como base para futuras cobranças ao governo do estado.

Diante dos desafios das diretrizes e das necessidades práticas de sua implementação, surge a primeira versão da Proposta Curricular para a Formação de Professores Indígenas, cuja última versão denominada: “Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena” foi

elaborada em 2000 pela equipe⁵ e, depois, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação - CEE, em 2002.

4.2.2 Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena (2002)

A Proposta de cursos de Magistério Indígena tinha como objetivo geral formar professores indígenas para o exercício do magistério específico às realidades indígenas. Vale destacar que o magistério indígena é uma importante etapa do processo de escolarização indígena e tornou-se essencial para criar um contexto que proporcionasse mais autonomia no direcionamento da educação escolar pelos próprios indígenas em suas comunidades.

Grupioni (2013) destaca que:

A formação docente de membros dessas comunidades para atuar nas escolas indígenas, iniciada nos anos de 1980 na Amazônia, expandiu-se nos anos de 1990, tornando-se uma das principais facetas da política pública de construção de uma educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil. Tais iniciativas de formação indígena deixam para trás o modelo que imperou durante décadas, em que professores não índios – assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar – lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas. Hoje, disseminou-se o modelo em que índios pertencentes às suas respectivas comunidades, são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, como protagonistas de uma nova proposta de educação. Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido e fornecendo matrizes, a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, que pretendia valorizar as línguas e as culturas indígenas no ambiente escolar, tendo, como docentes, membros das respectivas comunidades indígenas. (Grupioni, 2013, p. 71).

De acordo com Grupioni (2013), desde o final dos anos 90, houve uma expansão do caminho para efetivar e construir políticas públicas responsáveis por assegurar a valorização de uma escola indígena dentro das aldeias, inserindo os indígenas num contexto de protagonismo e autonomia.

Segundo Soares (2005), as bases nacionais sobre as quais deveria ser exercido o magistério indígena foram explicitadas pela Resolução CNE/CEB Nº 003/1999 (CNE, 1999). Essa legislação serve como direcionamento para propostas de formação de professores e trata da estrutura e administração de escolas indígenas, advertindo para a necessidade de autonomia

⁵ Documento elaborado por José Bolívar Burbano Paredes, Eliane Alves de Oliveira Gomes, Eliane de Jesus Araújo da Silva, Elizabeth Maria Bezerra Coelho, Emerson Rubens Mesquita Almeida, Iza do Socorro Pereira Quadros, João Carlos de Lima Martins, Luís Augusto Nascimento, Márcia Helena Barros, Maria Aparecida Mesquita, Maria José Bezerra Vale, Maria do Socorro Pimentel Silva, Marivania Leonor Furtado Ferreira. Fonte: Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena (Maranhão, 2000).

nas escolas das aldeias. A referida resolução define a necessidade da formação de professores indígenas para atuarem junto às aldeias tendo como base os valores, habilidades e atitudes dos povos indígenas dentro de suas especificidades.

Assim, os artigos 6º, 7º e 8º da Resolução CNE/CEB nº 03/99 apontam que:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (CNE, 1999, on-line).

Dessa forma, esse documento aponta que, na formação docente para as escolas indígenas, os professores devem apresentar uma série de competências pedagógicas, as quais são resultados do desenvolvimento de ações institucionais para a formação desses profissionais, sendo essas resoluções uma tentativa de fazer proposições para formações que atendessem às legislações mais gerais sobre as especificidades da Educação Escolar Indígena.

A Resolução CNE/CEB nº 003/1999 trouxe, então, as bases sobre as quais deveria ser exercido o magistério indígena. Esta Resolução advertiu que os estados dessem autonomia às escolas das comunidades indígenas, deixando-as como unidades próprias no sistema educacional. Mas, em contrapartida, determinou que a formação de professores indígenas para atuarem junto às suas sociedades fosse oferecida pelo estado e realizada como forma de estimular competências referidas aos valores, habilidades e atitudes dos povos indígenas, tornando a educação diferenciada um desafio.

Nesta perspectiva, agregar a Educação Escolar Indígena ao cotidiano das aldeias seria algo importantíssimo para romper com os paradigmas da educação urbana, por meio da oferta de conceitos e definições que auxiliam na compreensão sobre a diversidade étnica dos povos indígenas, a qual deveria ser contextualizada tanto na Educação Escolar Indígena quanto no sistema de Educação Escolar não Indígena (Gomes, 2022).

Um documento importante que oferece parâmetros que vigoram sobre a formação de professores que atendem a Educação Escolar Indígena é o Referencial Nacional para Formação de Professores Indígenas de 2002. Segundo o documento, a escolha do tempo e do

espaço para as etapas presenciais de formação de professores indígenas, e não indígenas, deve ser cuidadosa, e também parte importante da gestão dos programas, ou seja, “os locais escolhidos devem ser adequados para o acesso e para a manutenção de professores indígenas, normalmente procedentes de terras em diversos municípios, assim como dos docentes não índios, que também atuam nas comunidades” (Brasil, 2002, p. 41).

Nesse contexto, é necessário preparar professores capazes de reconhecer as especificidades da educação entre os povos indígenas, proporcionando um agir emancipatório frente aos próprios rumos que essas comunidades entendem como mais adequadas para a vivência de suas identidades. Gomes (2021) destaca que a formação de profissionais para atuar nas comunidades precisa ser fundamentada em saberes que perpassam as discussões de cultura, território, diversidade étnica, entre outras características fundamentais na valorização e reconhecimento das especificidades educacionais voltadas para os povos originários.

A elaboração do curso de magistério indígena, pelo estado do Maranhão, fez parte de todo um processo mais amplo nacional, como o acima especificado, e local, que culminou na aprovação do texto em 2002. Desse modo, é importante destacar o processo que culminou no curso de magistério indígena promovido pelo governo do estado do Maranhão em 2002.

Assim, dez anos antes, no ano de 1992, a SEDUC levantou o número de escolas existentes por Administração Regional da FUNAI. Quatorze escolas foram visitadas por uma Comissão (estado/FUNAI). O quadro demonstrativo desse levantamento informa o nome das escolas, suas estruturas e a organização do sistema por séries, a formação dos docentes, o número de alunos e de turnos ofertados (Maranhão, 2002).

Em 1993, técnicos da SEDUC visitaram o município de Barra do Corda e, em seu relatório, expressaram a grave situação física em que funcionavam seis escolas das terras indígenas daquele município, envolvendo um grande número de crianças sem escolas; escolas funcionando em regime multisseriado e a FUNAI justificando tal oferta como a alternativa encontrada, por ela, para suprir a deficiência de estabelecimentos de ensino nas áreas indígenas (Maranhão, 2002).

Em 1995, ocorreram reuniões específicas para discutir a real situação escolar nas aldeias, originando novo levantamento do quantitativo de escolas indígenas existentes no estado e o total de professores que ainda se encontravam lecionando (índios e não índios), para pensar como garantir a capacitação de docentes para as escolas indígenas. Fruto dessa iniciativa foi a realização em 1995 de um curso para técnicos e professores da SEDUC, FUNAI e DEMEC, com o objetivo de capacitar esses professores nas áreas de língua portuguesa, artes e expressões corporais e ciências (Maranhão, 2002).

Em 1996, realizou-se a I etapa do curso de capacitação de professores indígenas, com 80 horas/aula. Em 1997, realizou-se a II etapa do curso com 160 horas/aula, trabalhando-se a escolarização dos professores indígenas. A II etapa ocorreu, simultaneamente, nos municípios polos de Imperatriz, Santa Inês e Barra do Corda, com 107 docentes indígenas. Acrescente-se a essas 160 horas/aulas, mais 40 horas/aula oferecidas no polo Imperatriz para todos os professores que participaram das demais etapas, perfazendo as 200 horas/aula.

Em 1998, realizou-se a III etapa do curso, com carga horária de 160 horas/aula, trabalhando as disciplinas: História da Educação Escolar Indígena no Brasil; Introdução a Antropologia, Línguas Indígenas e Ciências Físicas e Biológicas, ministradas por técnicos do MEC, professores do CTI, FUNAI e SEDUC – PA (Maranhão, 2002).

Ainda no mesmo ano, o Conselho Indigenista Missionário no Maranhão (CIMI) envia comunicado ao coordenador do grupo de Educação Escolar Indígena da SEDUC, no qual apresenta uma Proposta Curricular para ofertar o Curso de Magistério Indígena, com o objetivo de formar professores indígenas para o exercício do magistério indígena para as realidades das escolas indígenas. Consta na Proposta Curricular um retrospecto da situação escolar da educação indígena no estado do Maranhão, destacando sua diversidade étnica e suas línguas, evidenciando a riqueza cultural desses povos.

Além disso, a Proposta Curricular destacou o mapeamento da situação das escolas indígenas no Maranhão, através da Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH), no qual identificaram escolas indígenas precárias e sem uma proposta curricular desenhada; professores vinculados a associações indígenas através de convênios pagos pelo estado; professores indicados pela comunidade e que não concluíram o ensino fundamental ou os que concluíram o ensino médio estudaram em escolas não indígenas; professores relataram falta e dificuldade com material escolar adequado às suas realidades; no geral, a situação aponta que os professores das escolas indígenas não têm clareza do que seja escola específica e diferenciada.

Em 1999, realizou-se a IV etapa do curso, na qual foram trabalhadas: Metodologia de alfabetização em língua materna; estrutura de ensino fundamental e geografia, com carga horária de 40 horas/aula, cada uma ministrada por professores da UFMG, FUNAI, Técnico do MEC e estudantes de mestrado da UFC (Maranhão, 2002).

Em 2000, instituições que desenvolvem trabalhos com os povos indígenas, representantes indígenas e a Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH) reuniram-se para a rearticulação do Núcleo de Estudos Indígenas - NEI, para o planejamento e a execução da V etapa do curso. Foram trabalhadas as disciplinas: Planejamento Curricular, Língua Portuguesa

e Matemática, com 120 horas/aula, ministradas por professores da GDH, Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Nesse mesmo ano, realizou-se um fórum com o objetivo de construir de maneira coletiva um programa de Educação Escolar Indígena para o estado do Maranhão, nele constando o curso de magistério indígena, motivo do Parecer nº 092/2002 – CEE e da Resolução nº 057/2002 - Conselho Estadual de Educação – CEE - Maranhão.

Segundo a Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena, o documento tinha como objetivo geral: Formar professores indígenas para o exercício do magistério específico às realidades indígenas; e como objetivos específicos: qualificar os participantes como educadores e pesquisadores de suas línguas e sistematizadores de seus etnoconhecimentos; formar professores cursistas para se tomarem agentes do processo de planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos diferenciados e específicos para suas escolas e para a preparação dos materiais didáticos apropriados às suas realidades; formar os professores indígenas como alfabetizadores em língua materna, bem como para exercer o bilinguismo em todas as etapas do processo de escolarização; formar professores para administrar as escolas indígenas; formar os professores cursistas para ingresso na carreira do magistério.

Pelos objetivos, observamos uma proposta em consonância com o que preconizavam os documentos legais que tinham por base uma gestão democrática e, assim sendo, focada na participação das comunidades, autonomia e especificidades/diferenças educacionais desses povos. Os desafios de coerência do documento em relação aos seus objetivos foram apontados em análises durante a sua organização.

Um exemplo foi a análise dessa proposta de magistério indígena do Maranhão feita pelo CIMI, a pedido da própria SEDUC, em 1998. Inicialmente, o CIMI parabeniza a iniciativa: “consideramos positivo que a SEDUC tenha elaborado a Proposta do Projeto do Curso de Magistério Indígena do estado do Maranhão e o submeta à análise das entidades comprometidas com a causa indígena”. Posteriormente, aponta alguns pontos que perpassam a coerência do documento, como os objetivos, destacando que “a proposta não consegue desenvolver plenamente aspectos básicos de um projeto pedagógico e específico para os povos indígenas do Maranhão” e aponta questões como:

não se fala da participação de professores indígenas, exigência feita pelos consultores desse curso e que foi aceita pela SEEDUC na realização do curso. [p.2]

[...] afirma-se ‘que este projeto é flexível e dinâmico, sujeito a avaliações e sugestões na sua execução, porém os princípios básicos que o norteiam devem ser

respeitados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais'. Quais são concretamente esses princípios básicos? [p.2]

Na nossa opinião está subjacente uma postura integracionista-assimilacionista dos grupos indígenas ao contexto nacional, o que contradiz com o que foi colocado na Introdução (págs. 1-4) e na Fundamentação Legal e Política (págs. 4-7). [p.3]

Quando se descreve a 'estrutura e funcionamento do curso' (págs. 23-25) nota-se um tratamento eminentemente disciplinarista da proposta o que contradiz o interesse interdisciplinar. [p.4]

[...] Mesmo sendo uma iniciativa importante, não se manifesta como vai ser garantida esta participação, pois a experiência destes anos, especialmente os três últimos, tem demonstrado o contrário, negando a história construída e percorrida pelos próprios grupos indígenas, inclusive no âmbito educacional. [p.5]

Parece-nos que: a) faltam disciplinas eminentemente pedagógicas; b) se falamos de respeito à própria autonomia dos povos indígenas e valorização da sua identidade social, cultural e política, onde estão as disciplinas que demonstram esse respeito e valorização? e) disciplinas como Política Indigenista, Relações Interétnicas, Introdução à Antropologia e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental não estão devidamente descritas.

Mais uma vez CONSIDERAMOS IMPORTANTÍSSIMO A ASSESSORIA DE UM PEDAGOGO COM EXPERIÊNCIA E PRÁTICA EM ELABORAÇÃO CURRICULAR (CIMI, 1998, p. 2-5)⁶.

Com as críticas ao projeto apontadas pelo CIMI, percebemos as dificuldades iniciais de conectar uma proposta participativa e que envolvesse os saberes e/ou conteúdos disciplinares necessários para a realização de uma prática educativa democrática, comunitária e diferenciada.

Corroborando com aspectos apontados pelo CIMI, Silva (2012) destaca, em relação à proposta do curso de magistério, que, em virtude do fato dessas discussões acontecerem na cidade, a comunidade indígena, especialmente os índios idosos, não participaram dessas discussões, o que muito comprometia a proposta, tendo em vista a importância dos idosos para suas comunidades, bem como as ausências de participação dos professores indígenas, também fundamentais nesse processo.

Para os povos indígenas, os idosos, como mestres, precisam ser consultados em qualquer decisão que venha a trazer mudanças em suas comunidades, sendo bibliotecas vivas. Ainda de acordo com Silva (2012), no momento da elaboração da Proposta Curricular, não houve a participação de representantes indígenas como membros permanentes da equipe dos técnicos da SEDUC, encarregada de pensar e propor a escola diferenciada e específica. As representações indígenas faziam-se presentes em momentos pontuais, ou seja, não estiveram presentes em todas as ocasiões e tomadas de decisões.

⁶ Documento do acervo do CIMI, não publicado oficialmente, ao qual o pesquisador teve acesso.

No contexto da formação de professores para a Educação Escolar Indígena, a qualificação de participantes indígenas, como educadores e pesquisadores de suas línguas e sistematizadores de seus próprios conhecimentos, torna-se de grande relevância. A formação de educadores indígenas fortalece o ensino e a prática dessas línguas nas comunidades, garantindo sua preservação e continuidade para as próximas gerações. Os conhecimentos tradicionais representam a sabedoria acumulada de cada povo e, ao sistematizá-los, os próprios indígenas podem documentar e ensinar esses saberes, promovendo sua valorização.

Para Grupioni (2013), nas últimas duas décadas, o país estruturou-se de uma nova política pública, em que está “voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas, e foi concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade” (Grupioni, 2013, p. 17).

Desse modo, a formação de professores indígenas, como educadores e pesquisadores, promove o protagonismo das comunidades em suas próprias trajetórias educativas, fortalecendo a autonomia na produção de conhecimentos, bem como evita a imposição de visões externas que podem não refletir suas realidades culturais.

Seguindo a análise da Proposta Curricular, um aspecto importante que vale destaque é o objetivo da Proposta Curricular, que é a “formação de professores indígenas para administrar escolas indígenas” (Maranhão, 2000, p. 12). Nery e Nery (2020) afirmam que a formação continuada de professores, tanto indígenas quanto não indígenas, é fundamental para assegurar um ensino de qualidade que reconheça e valorize as especificidades culturais dos alunos. Nessa mesma linha, Barbosa e Sousa (2021) afirmam que a capacitação dos gestores escolares é essencial para ampliar e diversificar os conhecimentos presentes no currículo comum, com o objetivo de embasar as decisões frente aos conflitos do dia a dia escolar.

Professores indígenas capacitados podem atuar como gestores e mediadores entre a legislação educacional brasileira e os interesses das comunidades, fortalecendo a autonomia cultural e política. A presença de professores indígenas na administração promove práticas de gestão mais transparentes e alinhadas com os valores da comunidade, garantindo que todos os envolvidos tenham voz nos processos decisórios.

Nesse sentido, a gestão democrática, comunitária e diferenciada nas escolas indígenas é um instrumento para assegurar a autonomia das comunidades na construção de currículos, calendários e metodologias que reflitam suas realidades e suas culturas.

Além disso, a preparação de docentes indígenas para a gestão escolar questiona os paradigmas coloniais de administração, que geralmente negligenciam as especificidades culturais desses grupos, trocando modelos homogêneos e universalistas por métodos que reconhecem e respeitam a pluralidade indígena. A decolonialidade, ao desafiar estruturas coloniais e valorizar saberes tradicionais, articula-se com a interculturalidade crítica ao construir um espaço educacional de diálogo igualitário entre culturas.

Nesse sentido, vale destacar o conceito de decolonialidade que, de acordo com Walsh (2009), refere-se às ações de resistência dos povos colonizados, que assumem o controle e o rumo de sua própria existência. Trata-se de um projeto de luta contra a violência hegemônica do mundo moderno, não como um novo paradigma, mas como uma forma de agir e pensar a partir de seus próprios sistemas e visões de mundo. Essa perspectiva rejeita referências externas às suas culturas, priorizando um diálogo profundo e a valorização ativa das contribuições históricas e culturais dos povos indígenas. Dessa forma, a decolonialidade propõe uma reconstrução identitária e política baseada em suas próprias raízes e saberes.

4.2.3 Resolução nº 358/2004 (CEE) e Lei nº 8.423 de 20 de junho de 2006

Em 2004, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publica a Resolução nº 358, que “Estabelece normas para o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências” (Maranhão, 2004, p. 01). A Resolução em questão está estruturada em dois capítulos, subdivididos em suas respectivas seções, e contém dezessete artigos.

No Capítulo I: Da Escola Indígena, a escola indígena é definida como um espaço educacional voltado para atender às necessidades escolares das comunidades indígenas, sendo estruturada de acordo com os processos históricos e culturais desses povos. Ela deve contribuir para a afirmação da diversidade étnica, ao mesmo tempo em que proporciona o acesso aos conhecimentos das sociedades indígenas e não indígenas, conforme segue, no Art. 1º: “Escola indígena é o espaço socialmente construído e organizado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (Maranhão, 2004, p. 01).

No Art. 2º tem-se que:

A Escola Indígena deve adequar-se aos processos históricos e culturais dos povos indígenas e proporcionar a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica e o acesso às informações e conhecimentos das demais sociedades indígenas e não indígenas (Maranhão, 2004, p. 01).

A criação de escolas indígenas, conforme abordado na Resolução nº 358/2004, é central para a garantia do direito à educação diferenciada e intercultural no estado do Maranhão, ou seja, é fundamental garantir que as instituições educacionais voltadas às comunidades indígenas sejam concebidas de maneira a respeitar suas especificidades históricas, culturais, linguísticas e sociais.

De acordo com a Resolução nacional, CNE-CEB nº 3/1999 (CNE, 1999), que determina a criação das escolas indígenas, esta deve ser feita pelo poder público, em parceria com as comunidades indígenas, mas não especifica como essa responsabilidade deve ser compartilhada entre estados e municípios. Já a Resolução nº 358/2004 (Maranhão, 2004) define que a criação das escolas indígenas é de competência do poder executivo estadual, podendo ser realizada em regime de colaboração com os municípios, desde que sejam garantidas condições técnicas e financeiras.

Considerando o contexto da conjuntura nacional e estadual, a Resolução nº 358/2004 foi elaborada considerando a implementação das diretrizes nacionais para a Educação Escolar Indígena, estabelecidas pela Resolução CEB nº 3/1999 e pelo Parecer nº 14/1999 (Brasil, 1999). O documento reflete a necessidade de adaptar as diretrizes nacionais às realidades do estado do Maranhão, um estado com grande diversidade étnica e cultural, abrigando vários povos,⁷ como os Guajajara, Krikati, Canela, Awá-Guajá, Tembé, Ka'apor, Gamela, Gavião Pykopjê e Tabajara.

Nesse sentido, o Art. 3º da legislação estadual preconiza: “A criação de Escola Indígena, em atendimento a reivindicação da comunidade indígena ou com sua anuência, em regime de colaboração, apresentadas as condições técnicas e financeiras” (Maranhão, 2004, p. 01).

Esse dispositivo reflete a crescente pressão dos movimentos e outras demandas dos povos indígenas do estado do Maranhão. Igualmente, essa resolução surge em resposta às reivindicações de movimentos indígenas por uma educação escolar que respeitasse suas especificidades culturais, linguísticas e históricas, atendendo aos preceitos da CF/88 e da Lei nº 9.394/96 (LDB), entre outros documentos nacionais.

Além disso, a Resolução nº 358/2004 regula o funcionamento das escolas indígenas no estado do Maranhão e incorpora vários princípios de gestão democrática, com foco na participação ativa das comunidades indígenas na organização, estrutura e funcionamento das

⁷ Os povos mencionados neste texto foram extraídos da página ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-2017-2022-2a-ed>. Acesso em: 15 mar. 2025.

escolas. Esses princípios estão em consonância com o que a LDB/96 e a CF/88 determinam sobre a gestão democrática no ensino público.

Nesse sentido, a participação comunitária, sendo um dos princípios da gestão democrática, é contemplada na Resolução nº 358/2004, quando explicita que a organização e o funcionamento das escolas indígenas devem ser definidos por cada comunidade, respeitando suas estruturas sociais, práticas culturais, religiosas e linguísticas. Conforme o Art. 4º, “a organização, estrutura e funcionamento da Escola Indígena devem ser definidos por cada comunidade indígena, considerando-se” (Maranhão, 2004, p. 02):

I – a ministração do ensino na língua materna e em português;

II – as estruturas sociais;

III – as práticas socioculturais e religiosas;

IV – as formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;

V – as atividades econômicas;

VI – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VII – o uso de materiais didáticos-pedagógicos produzidos de acordo com o conteúdo sociocultural de cada povo indígena (Maranhão, 2004, p. 01).

A participação comunitária é um pilar da gestão democrática, pois valoriza a autonomia e o protagonismo das comunidades no processo educativo. Segundo Paro (2012), a gestão democrática promove a corresponsabilidade entre escola e comunidade, ampliando o senso de pertencimento e fortalecendo o vínculo entre as práticas escolares e as realidades locais. Para as escolas indígenas, essa participação é ainda mais crucial, pois as decisões precisam refletir os valores, necessidades e aspirações das comunidades (Gatti, 2014).

Além disso, a resolução reconhece a importância da autonomia das comunidades indígenas na definição dos rumos de sua educação, valorizando o protagonismo indígena na elaboração de projetos pedagógicos e na formação de professores. A escola indígena deve ser socialmente constituída para atender às necessidades específicas das comunidades indígenas, conforme Artigos 1º e 2º, e o projeto pedagógico deve ser formulado de forma independente por cada escola ou povo indígena, com base em suas demandas e metodologias específicas, conforme Art. 6º: “a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, tem por base” (Maranhão, 2004, p. 02):

I – as Diretrizes Curriculares de cada etapa da Educação Básica;

II – os conteúdos definidos pela comunidade interessada em atendimento às suas demandas e necessidades trabalhados de maneira global e integrada em função das situações e das ações exercidas pelos indígenas no seu contexto sócio-histórico;

III – metodologias que privilegiem a concepção e o uso de práticas pedagógicas específicas de cada grupo indígena, valorizando a qualidade no processo de ensino e aprendizagem;

IV – a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

A elaboração da Resolução nº 358/2004 em questão está em consonância com o Parecer nº 14/99, que preconiza que é por meio da categoria da escola indígena que

será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (Brasil, 1999, on-line).

A autonomia na Educação Escolar Indígena é um princípio central da gestão democrática, comunitária e diferenciada, como preconizada nas diretrizes nacionais (Brasil, 2012). De acordo com Freire (1996), a autonomia permite que as comunidades participem da criação de uma educação que reflita suas próprias vivências e culturas. Para os povos indígenas, a autonomia educacional é também um direito cultural, assegurado pela Convenção 169 da OIT e pela CF/88, que reconhecem a autodeterminação dos povos na preservação de suas culturas e modos de vida (Almeida; Cardoso, 2019).

No entanto, embora a resolução traga avanços significativos, sua implementação depende de fatores como: financiamento adequado, formação de professores indígenas, incentivo constante à participação efetiva da comunidade indígena na escola e nos órgãos de gestão e supervisão contínua das escolas.

Em um primeiro momento da análise documental, verificamos que a Resolução nº 358/2004 dá autonomia para as escolas e comunidades indígenas, mas, ao mesmo tempo, faz-lhes imposições e/ou condicionamentos, determinações, próprias do sistema escolar, para a execução da educação nas escolas indígenas. Estas recomendações precisam, todavia, de uma participação efetiva das comunidades indígenas na execução das atividades educacionais. Além disso, um ponto central no referido documento para essa proposição está relacionado com a organização e implementação do projeto político pedagógico, que podemos observar nos artigos seguintes:

Art. 5º - A Escola Indígena, respeitados os preceitos constitucionais, legais e normativos, desenvolve suas atividades de acordo com o proposto no respectivo projeto pedagógico e no regimento escolar. [...]

Art. 7º - O regimento escolar deve garantir a fundamentação legal do projeto pedagógico, a normatização da organização administrativa, pedagógica e disciplinar, assim como as relações entre seus diversos segmentos.

Art. 8º - As atividades escolares podem organizar-se em etapas ou módulos, dentro de um sistema de alternância, e adequar-se ao fluxo das atividades das atividades econômicas, sócio-culturais e religiosas, independentemente do ano civil, para que a vida comunitária possa ser parte integrante do processo educativo.

Parágrafo único – O calendário escolar pode ter duração diversificada, ajustando-se às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Art. 9º - A categoria funcional de professor indígena, a ser criada no Plano de Classificação de Cargos do Sistema Público, deve ser objeto de formação inicial e continuada, inclusive em serviço, em consonância com o estabelecimento na Lei nº 9.394/96. [...]

Art. 12º - As escolas que já estejam em funcionamento devem adequar seus regimentos e projetos pedagógicos ao disposto nos artigos 5º, 6º e 7º desta Resolução e submetê-los à aprovação do órgão competente (Maranhão, 2004, p. 02).

O documento garante respeito a aspectos comunitários na organização das atividades escolares nas escolas indígenas, contudo, a escola não escapa de algumas determinações e/ou imposições burocráticas próprias do sistema escolar. O sistema escolar, muitas vezes, exige a aplicação de procedimentos padronizados, que podem não refletir os saberes, histórias e necessidades específicas das comunidades indígenas. Para Troquez e Nascimento (2020), muitos desafios ainda hão de serem superados na construção de uma escola indígena que seja, de fato, intercultural e descolonizadora, tendo como principal entrave a necessidade de enfrentar as tensões decorrentes da imposição de um currículo padronizado em âmbito nacional.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há uma pressão para que as escolas indígenas sigam rigidamente o currículo proposto, sem considerar os saberes tradicionais, culminando na sobrecarga de trabalho de professores indígenas, que precisam conciliar o ensino de conteúdos como matemática e língua portuguesa (exigidos pela BNCC), com atividades do ensino de rituais culturais indígenas.

Continuando nossa análise acerca do Resolução nº 358/2004, há menção, no Art. 9º, ao reconhecimento da categoria de professores indígenas, porém, a referida categoria, que é de muita importância na Educação Escolar Indígena, não é abordada de modo detalhado, deixando lacunas quanto às especificações e necessidades dessa categoria. Assim, o documento destaca que:

Art. 10º - A atividade docente na escola indígena deve ser exercida prioritariamente por professor indígena oriundo da respectiva etnia.

Art. 11º - O credenciamento das escolas indígenas e a autorização de funcionamento, reconhecimento, supervisão, avaliação e desativação dos seus cursos são concedidos com base nas normas estabelecidas por este Conselho, observadas as características específicas e diferenciadas da educação escolar indígena. [...]

Art. 14º - O planejamento da Educação Escolar Indígena terá como participantes representantes de professores indígenas, de organizações indígenas de apoio aos índios e de universidades sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação (Maranhão, 2004, p. 03).

Vale destacar, ainda, o Art. 15º, que define: “Cabe ao estado garantir em seu orçamento anual os recursos destinados ao financiamento público da educação escolar indígena” (Maranhão, 2004, p. 03). No texto da lei, observamos o estado detentor do poder de gerir o dinheiro público destinado a ações de ensino aos povos indígenas, mas a falta de recursos ou apoio técnico pode dificultar o cumprimento das normas estabelecidas.

Na prática, no âmbito educacional, a resolução orienta gestores escolares, professores e comunidades indígenas sobre como organizar e administrar as escolas indígenas no estado, além de servir como referência para a criação de currículos e projetos pedagógicos específicos. O documento também serve como base para que os órgãos estaduais e municipais supervisionem, avaliem e credenciem escolas indígenas, garantindo que estas atendam aos preceitos legais e às demandas das comunidades.

Ao discorrer sobre a Resolução nº 358/2004, percebemos um esforço ao estabelecer critérios e responsabilidades na criação das escolas indígenas em relação aos preceitos constitucionais e demais legislações nacionais em vigor e que serviam de referência. A presença de textos legais tem grande importância até para melhor fundamentar a luta pelos direitos, contudo, não devemos confundir o que está presente nas leis com o que acontece na prática do funcionamento das escolas indígenas no estado. Muitos foram, e ainda são, os desafios.

Sobre o contexto da realidade das escolas indígenas no estado do Maranhão, aproximadamente um ano após essa resolução, em fevereiro de 2005, a Comissão Coordenadora Provisória dos Professores Indígenas do Estado do Maranhão redigiu uma carta aberta evidenciando uma realidade de descaso com a educação indígena, na qual destacavam:

Vimos por meio deste documento informar a sociedade em geral o que está ocorrendo na educação escolar indígena no Estado. Estamos preocupados com a perspectiva de iniciar mais um ano escolar sem nenhuma garantia de funcionamento

das nossas escolas. Estamos revoltados e decepcionados com a decisão da secretaria estadual de educação em adiar por bem duas vezes a sua participação numa assembleia de professores indígenas e audiência pública previamente marcadas e combinadas entre as partes. Estamos inconformados com o descaso que vem ocorrendo neste Estado na educação escolar indígena. Queremos nos dirigir aos órgãos públicos, à justiça, a sociedade em geral para que seja feita justiça e sejam tomadas medidas urgentes para evitar o colapso da educação escolar nas nossas aldeias.

Queremos, portanto, repassar todas as informações relativas aos programas do Governo Federal! no que diz respeito à educação escolar indígena do Maranhão e apresentar as nossas reivindicações a respeito de um direito constitucional que consideramos de fundamental importância. Tomamos conhecimento de inúmeras irregularidades cometidas pelo Governo do Estado do Maranhão não só por ele não repassar e aplicar nas escolas indígenas os recursos que o Governo Federal automática e sistematicamente lhe envia, mas por ele se omitir e negligenciar a educação escolar nas sociedades indígenas⁸.

Observamos, pelo relato na carta aberta dos professores indígenas, uma realidade bem distinta da preconizada pelos documentos legais nacionais e estaduais, bem como evidencia uma dificuldade de conversa entre os professores indígenas e o poder público responsável. Na carta, aspectos que são fundamentais para uma gestão democrática de base participativa e autônoma desses povos não parecem ser, na prática, colocados como prioridade. Assim, na carta aberta, os professores destacam que:

A educação escolar indígena está relegada a uma mera Supervisão em que não há um número suficiente e profissionalmente competente de pessoas trabalhando, e com escassa autonomia para executar e implementar políticas públicas em educação para os povos Indígenas no Maranhão. A impressão que temos é que para o Governo do Estado o reconhecimento e o atendimento ao direito da educação escolar para os Povos Indígenas representam um estorvo, no entanto não ocorre o mesmo quando este Estado vislumbra a possibilidade de se beneficiar com os recursos que são enviados pelo Governo Federal especificamente para a educação indígena⁹.

A carta continua destacando as arbitrariedades e descasos com a educação escolar indígena e, como proposição, apresenta propostas de ação ao Governo do Estado, sendo as seguintes propostas apresentadas:

1. O reconhecimento formal das escolas indígenas
2. O reconhecimento formal do magistério indígena de mais de 150 professores indígenas mediante a entrega de certificado.
3. Capacitação e qualificação permanentes (formação continuada e curso superior) dos professores indígenas, e sua contratação mediante concurso específico.

⁸ Documento não publicado obtido pelo pesquisador junto ao CIMI-MA.

⁹ Documento não publicado obtido pelo pesquisador junto ao CIMI-MA.

4. Criação de uma sub-secretaria específica para a educação escolar indígena com autonomia no gerenciamento dos recursos e na elaboração de políticas educacionais específicas para a educação escolar indígena.
5. Reforma e construção de novos colégios nas aldeias de acordo com a realidade e as exigências de cada povo.
6. Implementação de 5ª - 8ª série naquelas áreas de maior densidade populacional e oferecimento de condições dignas de transporte e apoio aos estudantes indígenas que estudam na cidade.
7. Criar um Conselho de Educação Escolar Indígena que tenha como objetivo o de formular e monitorar políticas educacionais para as comunidades indígenas e fiscalizar os recursos provenientes do Ministério da Educação e do Estado.
8. Exigir uma imediata prestação de contas dos recursos que o Governo do Estado recebeu ao longo de 2004 e sua rigorosa apuração, para averiguar responsabilidades¹⁰.

Observamos, assim, uma luta por seus direitos por parte dos professores indígenas que, descontentes com a situação das escolas, partem para o embate em suas reivindicações, mostrando a importância da atuação desses profissionais para que as legislações fossem respeitadas e cumpridas.

Dando continuidade à essas reivindicações, em abril de 2005, são realizadas assembleias dos professores indígenas na cidade de São Luís - Maranhão. Além da presença dos representantes do governo do estado do Maranhão, estavam presentes também professores e lideranças indígenas, instituições como: Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas no Maranhão (COAPIMA), CIMI e ASSOCIAÇÃO CARLO UBBIALI. Nessas assembleias, o governo do Estado comprometia-se em melhorias para a educação escolar indígena e os professores indígenas reforçavam que era “preciso investir na formação das lideranças e na organização dos professores indígenas para que o movimento cresça e se fortaleça”¹¹.

Em 2006, o estado do Maranhão criou o primeiro Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI. A criação desse conselho foi uma ação governamental, porém, observamos que foi importante, para esse entendimento do poder público, a pressão dos

¹⁰ Documento não publicado obtido pelo pesquisador junto ao CIMI-MA.

¹¹ Conforme ata de reunião com professores das comunidades indígenas do Maranhão, realizada em 13 de abril de 2005, no auditório da Secretaria de Estado de Educação. Estavam presentes o Secretário de Estado da Educação, Prof. Dr. Edson Nascimento; o Procurador da República, Dr. Juraci Guimarães Júnior; a representante do Secretário de Estado de Planejamento, Sra. Graça Cutrim; o Secretário de Estado da Justiça e Cidadania, Dr. Sálvio Dino; a representante da FUNAI/Brasília, Meiriel de Abreu Sousa; a Promotora da Justiça, Dra. Sandra Soares Pontes; a representante da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, Susana Grillo Guimarães; o representante da Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas no Maranhão - COAPIMA; a representante do Conselho Indigenista Missionário; o representante da Associação Cario Ubialli; representantes das comunidades indígenas e demais técnicos e assessores da SEDUC.

professores indígenas nas assembleias de 2005, anteriormente evidenciadas no texto. Tanto é que a Criação do CEEI aparecia como o terceiro item das muitas reivindicações feitas.

Os Conselhos de Educação possuem um caráter nitidamente de ação política, sendo considerados um elo entre a comunidade escolar e local e/ou entre comunidade escolar e sociedade no que diz respeito à participação na formulação e na gestão das políticas públicas. Assim, a Lei nº 8.423, de 20 de junho de 2006 (Maranhão, 2006), cria o primeiro CEEI - MA, dispõe sobre sua competência e composição e dá outras providências. O Art. 3º destaca que o CEEI - MA fica vinculado administrativamente à SEDUC, que lhe proporcionará os necessários recursos materiais, humanos e financeiros para o seu funcionamento. Conforme o Art. 10º, são atribuições do CEEI - MA:

- I - Deliberar sobre a política estadual para a educação escolar indígenista;
- II - Fortalecer e assessorar as equipes de CEEI-MA e as escolas na implementação das políticas públicas educacionais;
- III - assessorar, fortalecer, acompanhar, avaliar e propor os programas de formação inicial e continuada de ações educativas;
- IV- Incentivar e apoiar o intercâmbio entre as populações indígenas e não indígenas, visando o mútuo conhecimento;
- V - Acompanhar a execução físico-financeira dos programas e projetos educacionais dirigidos para as escolas indígenas, bem como estimular a captação de recursos para os mesmos (Maranhão, 2006, on-line).

No geral, o CEE - MA tem como intuito acompanhar e realizar o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e de valorização do magistério indígena, no âmbito do estado do Maranhão. Esse conselho é um órgão de caráter deliberativo, consultivo e normativo da política de Educação Escolar Indígena, sua atuação é referente à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar. Ele possibilita o desenvolvimento, organização e exercício da gestão democrática, descentralizada e participativa, visando a participação e o trabalho coletivo com a participação da comunidade escolar local, no intuito de garantir a qualidade e efetivação da democracia na oferta da Educação Escolar Indígena.

A criação do conselho, com seus objetivos e atribuições, é uma ação importante. A implementação desses objetivos e atribuições perpassam muitos outros meandros, porém, sinaliza com mais uma estratégia para contribuir com a existência de uma Educação Escolar Indígena conforme preconiza os documentos legais.

Assim, podemos ler a criação do CEEI - MA, pelo governo do Estado, também como uma tentativa de cumprir com as reivindicações feitas na assembleia, dando uma devolutiva

em ação, tendo em vista as reclamações feitas pelos professores indígenas em relação às necessidades para a implementação da Educação Escolar Indígena.

As reivindicações feitas pelos indígenas pareciam de pouca concretude, os documentos cumpriam a função de, legalmente, alinhar os textos das legislações da Educação Escolar Indígena no estado, com os documentos legais nacionais, porém, as mudanças práticas de melhoria das condições materiais e profissionais para a implementação da Educação Escolar Indígena foram uma reclamação constante.

Desse modo, em 2009, foi feito um relatório técnico, pelo próprio Governo do estado do Maranhão, para mostrar a situação da Educação Escolar Indígena no estado e este documento constatou que se apresentava uma situação de calamidade. Segundo o relatório:

velhos problemas permanecem como gargalos contínuos e de difícil resolução, a exemplo da política de contratação de professores indígenas que passa pela realização de seletivo todos os anos. Essa ação implica em meses de atraso de salários e insatisfação - senão abandono da sala de aula - por parte dos professores. Do mesmo modo, o programa de formação de professores indígenas contém grande déficit em relação a demanda de alunos indígenas, o nível de formação dos professores indígenas não acompanhou o aumento da demanda para as séries maiores do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, resultando na necessidade de contratação de professores não índios para escolas indígenas. Fato que tem como principal consequência o desuso das línguas maternas dos índios nas salas de aula e, por conseguinte, no cotidiano das aldeias, além de favorecer a introdução de representações do "mundo dos brancos" em detrimento às culturas indígenas, pois o Estado tem se mostrado incapaz de orientar e acompanhar esses alienígenas na execução de suas atividades docentes no interior das terras indígenas. Assim, o que temos na atualidade é um complexo quadro que envolve avanços quantitativos de ordem físico-estrutural em contraposição a desafios de caráter abstruso que distanciam a SEDUC das metas de especificidade, interculturalidade e do bilinguismo, pilares da educação escolar indígena. Aspecto importante que constitui os desafios mencionados é a própria estrutura organizacional que a SEDUC dispõe para trabalho com os índios. A mesma, tenta absorver a educação escolar indígena para dentro do sistema convencional da educação regular, assemelhando-se às práticas assimilacionistas de meados do século passado. Processo que se realiza na contramão da legislação indigenista mais recente no Brasil¹².

Pelo relatório, observamos que apesar de alguns avanços físico-estruturais, mesmo após mais de 10 anos de vigência das Diretrizes para Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão e de propostas que buscavam alinhar as necessidades legais, como o Curso de Magistério Indígena (2002) e a criação do CEEI – MA em 2006, a situação de precariedade da

¹² Relatório Técnico não publicado a que o pesquisador teve acesso junto à SEDUC-MA. Trata-se do Relatório Técnico da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão. Governadora Roseana Sarney Murad. Secretário de Estado da Educação César Pires. Secretária Adjunta de Ensino: Maria das Graças M. Tajra. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais: Ana Paula Nascimento Pires. Comissão temporária de acompanhamento da situação da Educação Escolar Indígena: membros instituídos pela portaria nº 1.397 - 01/07/2009. Ana Paula Nascimento Pires - SUPEMDE - Presidente. Kerlane Marcelle dos Santos - SUPECON. José de Ribamar Vieira Garcez - SUPEG. Maria do Socorro Carvalho Fernandes - Equipe de Convênios Federais.

Educação Escolar Indígena continuava e essa precariedade comprometia pilares da Educação Escolar Indígena, como a interculturalidade, o bilinguismo e a participação dos indígenas no processo educacional, referendando o documento a necessidade de ações mais efetivas no que tange à garantia de efetivação os direitos indígenas.

4.2.4 Decreto nº 34557/2018 e Lei nº 11638/2021

Em 2018, o governo editou o Decreto nº 34557 que “Instituiu o Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas voltadas para os Povos Indígenas no Maranhão – PPPI, e dá outras providências” (Maranhão, 2018, on-line). Com o objetivo de promover e proteger os direitos de comunidades indígenas no âmbito estadual, o decreto do PPPI foi assinado no dia 14 de novembro de 2018. A Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) coordenou os trabalhos de construção do Plano, em conjunto com os Povos Indígenas Awá Guajá, Ka’apor, Guajajara, Tremembé, Gamela, Krenyê, Krepum Kateyê, Canela Apanyekrá, Canela Memortumré, Krikati e Gavião, que terá gestão executada pela Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas (COEPI)¹³.

Esse decreto foi resultado de discussões entre o governo do estado e representantes dos povos indígenas. Nessa linha, no final de 2015, iniciaram-se as discussões para a formulação de uma política indigenista no Maranhão, com o objetivo de criar um mecanismo governamental capaz de atender de forma estruturada e contínua às demandas dos povos indígenas. Esse processo culminou na criação da COEPI, fruto da articulação com a SEDIHPOP (Maranhão, 2019).

Em fevereiro de 2016, após articulações com diversos órgãos do governo estadual, a SEDIHPOP promoveu encontros com representantes de todas as Terras Indígenas do Maranhão, com o objetivo de discutir as ações já desenvolvidas e iniciar um diálogo para a criação de um canal específico para a implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Durante esse processo, foi entregue ao governador uma carta contendo as principais demandas indígenas e a proposta de criação de um instrumento que contemplasse tanto a homogeneidade nas ações quanto as particularidades de cada povo (Maranhão, 2019).

¹³ A COEPI foi criada pelo Decreto nº 31.794, de 23 de maio de 2016, é composta por lideranças de todas as 16 Terras Indígenas, todas as 11 etnias, instituições representativas dos povos indígenas do estado, e as Secretarias de Estado diretamente envolvidas na articulação. Sob coordenação da SEDIHPOP, a Comissão foi instituída no dia 28 de julho de 2016, em São Luís, através da posse dos seus membros. Em 17 de novembro de 2017, a Comissão reuniu-se com o governador para a entrega da proposta do plano decenal.

É importante citar que o primeiro diálogo para construção dessa agenda aconteceu na I Conferência Nacional de Política Indigenista¹⁴, em agosto do ano de 2015, na cidade de Imperatriz. Na oportunidade, o secretário em exercício, Francisco Gonçalves, dialogou com lideranças do movimento indígena do estado buscando aproximação do governo com a pauta.

O Decreto nº 34557/2018 (Maranhão, 2018) estabelece um marco importante para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, ao priorizar a participação, autonomia, gestão comunitária e educação diferenciada. O documento está estruturado em quinze (15) artigos, que detalham os eixos de atuação do PPPI, as metas a serem alcançadas e os mecanismos de implementação e monitoramento.

No âmbito da participação dos povos indígenas, o documento destaca essa característica em todas as etapas do plano, desde a elaboração até a execução e avaliação. Conforme § 1º, do Art. 1º: “O PPPI primará pela participação efetiva dos Povos Indígenas no seu processo de implantação e implementação” (Maranhão, 2018, on-line).

A participação dos povos indígenas na construção e implementação das políticas públicas é um avanço em relação a modelos anteriores, que, muitas vezes, ignoravam a fala dos povos indígenas, rompendo com práticas históricas de políticas públicas sem considerar as necessidades e especificidades das comunidades indígena. Apesar dos avanços sobre participação das comunidades indígenas, Júnior e Souza (2010) destacam que essas comunidades ainda permanecem, em grande parte, invisíveis e silenciadas devido a pressões econômicas, conflitos fundiários, processos discriminatórios e a exclusão da formulação e proposição de políticas públicas.

A participação também está, como exemplo concreto, no Art. 13º (Maranhão, 2018), que trata da criação da COEPI, com representação indígena, que permite que as lideranças indígenas influenciem diretamente as prioridades e ações do plano.

Além disso, o decreto reconhece a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, respeitando suas organizações sociais, políticas e modos de vida. Conforme Art. 2º, inciso VIII, que determina: “o reconhecimento e respeito da pluralidade dos modos de vida dos Povos Indígenas e de suas organizações sociais e políticas, assim como a sua autonomia e a sua autodeterminação” (Maranhão, 2018, on-line).

¹⁴ O evento deu início às Etapas Regionais da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista, entre os dias 1 e 3 de agosto de 2015, e contou com a participação de aproximadamente 200 pessoas, sendo: 134 representantes indígenas, 39 representantes de organizações governamentais, 06 representantes de organizações não governamentais (ONGs) e 20 observadores. Para dar início ao encontro, no dia 1º de agosto, rituais indígenas foram realizados pelos Povos Awá-Guajá, Guajajara, Krenyê, Krepym Kateyê, Kanela Memontumré, Kanela Apanyekrá, Gavião Pukobyê e Krikati.

Além de quinze artigos, o PPPI também está organizado em oito eixos transversais, que abrangem áreas como educação, saúde, gestão territorial, segurança alimentar, infraestrutura, cultura, segurança pública e economia solidária. Cada eixo possui metas específicas e será implementado considerando o período inicial de 10 (dez) anos, vigorando de 2018 a 2028 conforme Art. 4º (Maranhão, 2018).

No eixo da educação, o documento destaca, no Art. 5º, as principais metas que contemplam características da gestão democrática, conforme os incisos abaixo:

- I - funcionamento do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena com participação do Movimento Indígena;
[...]
- III - construção e implementação de Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs nas escolas indígenas, inclusive buscando possibilitar meios para que as escolas construam PPPs juntas, para facilitar e integrar esse processo;
[...]
- XI - elaborar, com apoio dos professores indígenas, e disponibilizar em tempo hábil às escolas indígenas, materiais pedagógicos bilíngues apropriados para os diferentes Povos Indígenas do Maranhão (Maranhão, 2018, on-line).

No inciso I, o decreto contempla a participação do movimento indígena no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, o que é um avanço, considerando que, muitas vezes, as comunidades indígenas são excluídas do processo de tomada de decisão.

Nesse sentido, Perrude e Czernisz (2017) destacam que houve progressos na criação de mecanismos de participação que permitiram aos povos indígenas orientarem a educação de acordo com suas particularidades socioculturais e linguísticas, considerando suas realidades e demandas.

Ademais, Matos (2006) argumenta que a inserção de líderes indígenas nas políticas públicas brasileiras resultou não apenas em benefícios para o movimento, mas também em conflitos internos e externos. A autora observa que, enquanto alguns líderes, mais distanciados de suas comunidades, consolidam sua posição política por meio da atuação em órgãos governamentais, outros, mais próximos de suas bases, acabam sendo afastados delas devido às tensões geradas por sua participação nessas instâncias de poder.

No inciso III, a construção e implementação de PPPs está prevista nas escolas indígenas, com a participação das comunidades. Isso é essencial para garantir que os currículos e práticas pedagógicas reflitam as necessidades e realidades dos povos indígenas.

Apesar dos avanços sobre a implementação de políticas públicas previstas no decreto, percebemos que sua realização pode enfrentar vários desafios e comprometer a aplicabilidade das políticas propostas no PPPI.

Além disso, a construção participativa dos PPPs não fica garantida, pois depende da disponibilidade de tempo, recursos, capacitação de professores e lideranças indígenas para participação no processo. A implementação das metas, principalmente do eixo da educação, depende de recursos financeiros, por exemplo para a construção de escolas, contratação de professores e a produção de materiais didáticos. O decreto não detalha de onde virão esses recursos e, sem orçamento específico, muitas das metas podem ficar no papel, especialmente em um contexto atual de restrições fiscais e contenção de gastos públicos.

Nesse sentido, para que as metas do eixo da educação sejam efetivamente implementadas, é necessário um compromisso político e financeiro contínuo por parte do governo estadual e uma participação ativa das comunidades indígenas e de outros atores envolvidos. Sem esses elementos, o PPPI corre o risco de se tornar mais uma iniciativa simbólica e sem impactos concretos na vida dos povos indígenas do estado do Maranhão.

A dificuldade de implementação do PPPI pode ser sentida pelas ações do Ministério Público Federal (MPF) que, no ano de 2019, abriu um inquérito civil a partir de representação feita pelo cacique Osmar Paulino Guajajara, ao denunciar que mais de 100 alunos assistiam aulas sentados no chão em uma escola onde não havia banheiros, nem cantina (G1, 2024).

Em 2024, a situação de falta de estrutura escolar ainda persistia, mesmo após tentativas do Ministério Público de resolver a questão por meio de medidas extrajudiciais junto à SEDUC e à Secretaria de Infraestrutura (SINFRA). Diante da ineficácia dessas medidas, o próprio Ministério Público teve que acionar a Justiça Federal para acompanhar e garantir o cumprimento dos direitos educacionais indígenas no estado (G1, 2024).

Essa realidade de descaso com a Educação Escolar Indígena também foi denunciada pela mídia nacional e veio ao ar na reportagem exibida no Jornal Hoje, da TV Globo, do dia 16 de abril de 2024, onde professores e gestores indígenas do estado do Maranhão aparecem destacando as dificuldades em ministrar aulas em várias aldeias indígenas do estado, mostrando que, longe de ser uma situação pontual, é uma situação estrutural, por acontecer em várias aldeias (TV Globo, 2024).

A reportagem mostra escolas nas aldeias Borges, Faveira e Juçaral na Terra Indígena Araribóia, (localizadas no município de Amarante do Maranhão), aldeia Chapadinha (município de Chapadinha) em condições precárias de funcionamento: alunos assistindo aulas no chão, telhados descobertos e desabando, escolas improvisadas de palha, turmas funcionando de forma multisseriada, mesas e bancos improvisados. A referida matéria jornalística destaca também que, em 2023, o estado do Maranhão teria recebido mais de 4 milhões de reais do MEC do programa “Dinheiro direto na escola” para o investimento na

estrutura e abastecimento de água, nas escolas rurais, indígenas e quilombolas, dinheiro que, segundo a reportagem, é relatado pelas lideranças indígenas não ter chegado às escolas citadas na reportagem (TV Globo, 2024).

Em 2021, o estado do Maranhão promulga a lei nº 11638, que “Institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas” (Maranhão, 2021b, on-line). Essa lei apresenta um conjunto de normas que viabilizam o direito dos povos indígenas, bem como cria instrumentos para operacionalizar a Educação Escolar Indígena.

Na letra do documento, o texto especifica:

§ 1º Por Estatuto Estadual dos Povos Indígenas considera-se o conjunto de normas estaduais que tem por objeto os direitos dos povos indígenas e o estabelecimento de diretrizes para a garantia, no território maranhense, do respeito e da valorização das crenças, usos, costumes, línguas, tradições, cultura e especificidades de cada povo indígena.

§ 2º Considera-se Sistema Estadual de Proteção aos Direitos dos Povos Indígenas o conjunto integrado de instrumentos destinados, nos termos desta Lei, à defesa dos direitos humanos dos povos indígenas (Maranhão, 2021b, on-line).

O Estatuto Estadual Indígena está estruturado por meio de eixos transversais, sendo eles: I - Educação; II - Saúde; III - Proteção, Gestão Territorial e Ambiental; IV - Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional; V - Infraestrutura; VI - Cultura, Turismo, Esporte e Lazer; VII - Segurança Pública, Acesso à Justiça e Direitos Humanos; VIII - Economia Solidária, Geração de Trabalho e Renda e Assistência Social.

A educação é apresentada como uma discussão central e, logo, de primeira importância, já que aparece como o primeiro eixo em destaque. Nas diretrizes, a importância de uma gestão da Educação Escolar Indígena (EEI) como uma administração escolar diferenciada fica bem evidente, ao destacar, em seus artigos, por exemplo: a construção de uma educação com a participação do movimento indígena, a necessidade de capacitação diferenciada dos professores, bem como a elaboração de materiais pedagógicos bilíngues apropriados aos diferentes povos (Maranhão, 2021b).

Então, para fazer uma gestão escolar com essas prerrogativas, as ações e decisões propostas precisam de um alinhamento entre a administração escolar e suas regras burocráticas típicas dos estabelecimentos de ensino oficial e as necessidades, saberes, fazeres e expectativas dos povos indígenas. Assim, observamos que a gestão precisa ser compartilhada, as decisões emanar de diferentes espaços e estes precisam agir respeitosamente, dando espaço para vivenciar as diferenças dentro da EEI.

4.2.5 Resolução nº 309/2021

Em 2021, o estado do Maranhão publica a Resolução nº 309, que “aprova os Referenciais Curriculares para a Educação Indígena no estado do Maranhão e determina a adequação do ensino curricular ao ensino médio do referido documento” (Maranhão, 2021a, on-line). Esse documento tem o objetivo de “constituir-se, como um elemento orientador para as escolas indígenas do estado do Maranhão, pautado no processo de construção dos Projetos Pedagógicos das escolas, auxiliando nas reflexões das políticas educacionais para os Povos Indígenas do Maranhão” (Maranhão, 2021a, on-line).

Em um contexto histórico de diversidade e de fortalecimento das políticas públicas no estado do Maranhão e no Brasil, surgem motivos para implantação de políticas educacionais que respeitem a autonomia, fortaleçam a territorialidade e promovam a gestão democrática, comunitária e diferenciada nas escolas indígenas, valorizando o uso das línguas maternas e saberes locais.

Não obstante, o estado do Maranhão, historicamente, é marcado por desigualdades sociais e muitos desafios em termos de infraestrutura escolar. Os documentos analisados evidenciam que busca atender às demandas específicas das comunidades indígenas. O crescente movimento indígena no estado do Maranhão e no Brasil visa o reconhecimento dos direitos históricos, territoriais, linguísticos, culturais e educacionais dos povos indígenas. As organizações e lideranças locais vêm pressionando por uma educação que respeite suas tradições, crenças e práticas pedagógicas próprias, em oposição a um sistema educacional homogeneizador. Esse movimento tem sido intensificado pela participação ativa em conferências e fóruns de políticas públicas, culminando em uma maior representatividade nas decisões educacionais.

Nesse sentido, a Resolução nº 309/2021 (Maranhão, 2021) reflete essa tentativa de superar as disparidades, oferecendo uma educação que respeite as particularidades socioculturais dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que promove a inclusão social e o fortalecimento das identidades étnicas. O documento foi organizado em catorze tópicos: a) Introdução; b) Construção histórica das políticas de Educação Escolar Indígena; c) Povos Indígenas do Maranhão: identidade e territorialidade; d) Objetivos da Educação Escolar Indígena; e) Elementos básicos para a organização da Escola Indígena; f) Organização curricular; g) Material didático específico; h) Projeto político pedagógico; i) Práticas avaliativas na Educação Escolar Indígena; j) Dos professores: formação inicial e continuada, dentre outros elementos. Os tópicos contemplam as orientações nacionais para a escola indígena, específica,

diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue (Maranhão, 2021).

Seguindo os parâmetros da legislação nacional, a Resolução nº 309/2021 está fortemente alinhada com a Resolução CEB/CNE nº 05/2012, que estabelece “Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” (Brasil, 2012, p. 01). Ambas estabelecem diretrizes fundamentais para a organização da Educação Escolar Indígena com base em princípios de interculturalidade, bilinguismo e gestão comunitária.

A Resolução CEB/CNE nº 05/2012 (Brasil, 2012) orienta a criação de um modelo educacional específico, bilíngue e intercultural para as escolas indígenas e adota esses princípios, destacando a importância de uma educação que respeite as identidades e a autonomia dos povos indígenas, principalmente sobre a sua organização curricular e na valorização de conhecimentos tradicionais. Desse modo, na legislação estadual,

As Escolas Indígenas devem organizar seus currículos, de forma autônoma, em conformidades com a Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando os tempos e os espaços de cada comunidade indígena, atendendo aos diversos tempos e modos de aprendizagem de cada estudante (Maranhão, 2021, p. 32).

Dessa forma, ambas as resoluções enfatizam a necessidade de uma gestão escolar democrática, comunitária e diferenciada, pois incentivam a participação de professores e lideranças indígenas na administração escolar e implementação dessas diretrizes, permitindo que as comunidades indígenas no estado do Maranhão participem ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, garantindo que a educação seja conduzida por membros da própria comunidade.

Para garantir a autonomia e a valorização da identidade étnica dos povos indígenas faz-se necessário a participação da comunidade, dos professores e de suas lideranças que necessitam exercer autonomia na elaboração do Projeto Pedagógico, atendendo as particularidades das escolas, respeitando a organização político-social de cada povo e suas especificidades, de forma a possibilitar que os indígenas administrem suas escolas. De tal modo a gestão da escola indígena necessita de um formato de gestão que possibilite a integração entre a comunidade e a escola na tomada de decisão, tendo em vista a realização de práticas diferenciadas. Assim, é preciso que haja compromisso, ética, responsabilidade e dedicação (Maranhão, 2021, p. 118).

Os princípios da participação e do respeito à diferença estão claros no documento. No entanto, embora a Resolução nº 309/2021 inclua a participação das lideranças indígenas na gestão escolar e valorize a gestão democrática, ela não detalha a implementação de mecanismos formais de consulta livre e prévia à comunidade, como ocorre na resolução

nacional (Brasil, 2012).

A consulta prévia, livre e informada é um direito dos povos indígenas e está previsto no artigo 6º, da Convenção nº 169 da OIT, que estabelece a necessidade de consulta sempre que medidas administrativas e legislativas possam afetá-los diretamente, garantindo que isso ocorra por meio de procedimentos adequados (Wagner; Carmo 2022). A Convenção nº 169 da OIT, ratificada por meio do Decreto Legislativo nº 143/2002, promulgada por meio do Decreto nº 5.051/2004 e consolidada por meio do Decreto nº 10.088/2019 pelo Brasil, foi o primeiro instrumento jurídico-normativo internacional a reconhecer a autonomia e a autoidentificação dos povos indígenas e das comunidades tradicionais (Wagner; Carmo, 2022).

Nesse sentido a consulta prévia constitui-se como direito fundamental aos povos indígenas e comunidades tradicionais. Consultar as comunidades indígenas é o mínimo que um Estado pode fazer e esse dever inclui respeitar a estrutura política da comunidade e assegurar que todos compreendam plenamente o que está em jogo.

Além disso, embora a Resolução nº 309/2021 (Maranhão, 2021) inclua diretrizes para uma educação bilíngue, com ênfase na preservação da língua materna e no aprendizado do português, não expande a abordagem para considerar outras línguas ou um contexto de multilinguismo mais amplo.

Sobre a formação de professores, a Resolução nº 309/2021 aborda a necessidade de formação para professores indígenas e até menciona colaborações com instituições locais (como a UFMA e o IFMA), mas não especifica os critérios detalhados para a formação ou um planejamento em longo prazo para garantir o acesso a níveis superiores de formação.

A formação inicial e continuada dos professores e gestores indígenas deve estar pautada numa proposta educativa que promova a interação aos diversos tipos de conhecimento existentes, formando professores autores de pesquisa e ação pedagógica orientados na perspectiva da educação comunitária, específica diferenciada e intercultural considerando o caráter de formação em serviço, visando uma concepção de educação que assuma o compromisso de melhorar a qualidade de educação oferecida aos povos indígenas (Maranhão, 2021, p. 115).

A formação inicial e continuada dos professores e gestores indígenas deve contribuir para elaboração e avaliação de currículos, para construção de programas e metodologias adequadas, bem como na produção de materiais didáticos específicos. A formação de professores indígenas deve ser intercultural e bilíngue, permitindo que os docentes se tornem aptos a ensinar tanto na língua materna quanto em português.

Segundo Oliveira (2016), a formação intercultural possibilita que os professores

compreendam as dinâmicas culturais e linguísticas da comunidade e consigam mediar os conhecimentos tradicionais com o conteúdo acadêmico. Esse tipo de formação auxilia os professores a valorizar o saber indígena em suas práticas pedagógicas, o que é essencial para construir uma educação diferenciada que respeite e fortaleça a identidade cultural dos estudantes indígenas.

A formação continuada de professores indígenas é crucial para o desenvolvimento de currículos que atendam às realidades culturais e históricas das comunidades. De acordo com Maher (2006, p. 25) a formação de professores tem como característica marcante para o magistério indígena “o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação”, pois a elaboração de materiais didáticos deve contemplar os conteúdos das culturas locais, suas práticas econômicas, culturais, religiosas, dentre outras, ação que permite que os alunos indígenas conectem-se com as suas especificidades culturais.

A formação de professores indígenas vai além da capacitação docente; ela também envolve o preparo para o protagonismo e a gestão escolar. Essa formação é um passo importante para que a gestão escolar seja de fato democrática e comunitária, conforme indicado na Resolução nº 5/2012 (Brasil, 2012), permitindo que as escolas sejam conduzidas de acordo com os interesses e valores da própria comunidade indígena.

Apesar dos avanços, a formação continuada de professores indígenas ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura e de recursos específicos para atender às demandas dessas comunidades. Grupioni (2006b, p. 2003) ressalta que recomeçam “as lutas por formação continuada e formação inicial. Surgem vários encontros, a participação das lideranças (caciques) é muito importante, pois são elas que vão garantir e dar suporte político para os professores atuarem e pensarem novas alternativas para as comunidades”. Desse modo, a formação deve considerar a localização geográfica e as questões culturais de cada povo.

Além disso, a Resolução nº 309/2021 (Maranhão, 2021) reflete e aplica, nas entrelinhas, conceitos que contribuem para a decolonialidade e interculturalidade crítica, buscando transformar a Educação Escolar Indígena em um espaço de valorização e de resistências dos povos indígenas e das práticas coloniais. Apesar de não fazer referência expressa à palavra “decolonialidade”, há, em seus elementos conceituais, fundamentos de práticas de educação intercultural e que dialogam com o pensamento decolonial. Entender a noção de decolonialidade não é tarefa simples, pois incorporar esse pensamento e agir de

forma decolonial torna-se desafiador, tendo em vista a vivência de séculos sob as bases epistemológicas ocidentais, cuja colonialidade de um saber impôs-se como superior/hegemônico, em detrimento dos outros saberes, conhecimentos e/ou epistemologias em decorrência do processo de colonização.

O RECEIMA representa uma grande conquista para a Educação Escolar Indígena no Maranhão, para a formação de professores, para a prática pedagógica e para o currículo. As escolas indígenas maranhenses irão ofertar componentes curriculares como Direito Indígena e Língua Materna na Parte Diversificada do Currículo. Para o debate decolonial, indígena latino-americano, o RECEIMA configura-se como um avanço importante, por pensar as especificidades escolares do estado do Maranhão, lugar essencialmente afro-indígena (Costa *et al.*, 2024, p. 4278).

Entendemos que a Resolução nº 309/2021 (Maranhão, 2021) promove um rompimento com o conhecimento colonial, ao afastar-se de uma visão colonialista de educação que impõe conhecimentos e valores ocidentais. Ela enfatiza o direito das comunidades indígenas de desenvolverem uma educação fundamentada em suas próprias práticas culturais, linguagens e cosmovisões, fortalecendo a identidade e a autonomia dos povos indígenas.

Ao garantir que as comunidades indígenas possam organizar e gerenciar suas escolas, a Resolução nº 309/2021 (Maranhão, 2021) busca desfazer a subordinação das práticas educativas indígenas ao modelo ocidental, permitindo que cada comunidade estabeleça um currículo que respeite suas tradições e saberes locais. Esse enfoque descentralizado contraria a padronização da educação que a colonialidade historicamente promoveu. Nesse sentido, o diálogo entre culturas e resistência ao etnocentrismo tornam-se fundamentais para uma educação intercultural.

Ao aplicar a abordagem de integrar o currículo escolar com a língua, práticas culturais, ritos e conhecimentos locais, a Resolução nº 309/2021 (Maranhão, 2021) promove uma educação que vê o conhecimento indígena como igualmente válido, proporcionando um ambiente educacional que respeite e incorpore as culturas indígenas e, ao mesmo tempo, que combate o racismo estrutural. Ela propõe uma educação que permita aos estudantes indígenas reconhecerem-se como cidadãos brasileiros, sem deixar de afirmar suas próprias identidades culturais. Isso fortalece a interculturalidade crítica, pois busca a transformação das relações entre as culturas indígenas e a sociedade brasileira.

Nessa linha, a interculturalidade crítica deve ser trabalhada no sentido de transgredir as fronteiras entre o que é hegemônico e o que é subalternizado, no sentido de questionar e modificar a colonialidade e, ao mesmo tempo, que se torne visível a diferença colonial,

sendo um dos meios para alcance de uma educação decolonial efetiva (Lima; Troquez, 2024).

Além disso, a resolução reforça a importância do protagonismo indígena e da autodeterminação na construção do currículo e na definição das práticas pedagógicas, assegurando que a Educação Escolar Indígena seja conduzida pelos próprios indígenas. Este princípio da autodeterminação está em sintonia com a interculturalidade crítica, que defende que os povos indígenas não sejam apenas meros receptores de uma educação, mas protagonistas de uma educação que eles próprios criam e desenvolvem.

Sobre a temática da gestão escolar indígena, a Resolução aborda de forma breve e direta, porém, possibilita-nos pensar as diretrizes para a gestão da escola indígena no estado. Segundo o documento supracitado:

Para garantir a autonomia e a valorização da identidade étnica dos povos indígenas faz-se necessário a participação da comunidade, dos professores e de suas lideranças que necessitam exercer autonomia na elaboração do Projeto Pedagógico, atendendo as particularidades das escolas, respeitando a organização político-social de cada povo e suas especificidades, de forma a possibilitar que os indígenas administrem suas escolas (Maranhão, 2021, p.118).

O documento reforça que “a gestão da escola indígena necessita de um formato de gestão que possibilite a integração entre a comunidade e a escola na tomada de decisão, tendo em vista a realização de práticas diferenciadas” (Maranhão, 2021, p. 118). Entendemos que esse formato de gestão poderia ser mais bem exemplificado no documento, pois, além da integração entre escola e comunidade, ele também perpassa toda uma relação entre as determinações do poder público estadual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil, torna-se evidente seu profundo enraizamento em processos históricos de dominação, apagamento e colonialidade. A escola, desde os tempos coloniais, foi instrumentalizada como espaço de catequese, disciplinamento e assimilação dos povos indígenas, negando-lhes o direito à diferença e à autodeterminação.

Em um contexto de colonialidade, em que o eurocentrismo ditou um modelo único de ser, pensar e agir, o direito de ser o que se é transformou-se, para os povos indígenas, em uma luta histórica que atravessou séculos. Desde a catequização cultural-religiosa até as políticas de assimilação e integração, o projeto imposto aos indígenas representou, em essência, um genocídio cultural, na medida em que a cristianização, a assimilação e a integração à lógica nacional só eram possíveis mediante a negação, o abandono e o esquecimento de suas diferenças, ou seja, daquilo que lhes conferia singularidade.

A CF/88 representou uma ruptura com estes processos no que tange aos direitos da população indígena e foi fruto, sobretudo, das lutas e conquistas do movimento indígena que, em um contexto ainda marcado pelo autoritarismo, ao pleitear a inserção de suas demandas no texto constitucional, contribuiu com o processo de redemocratização do Brasil. Nessa perspectiva, os indígenas garantiram, na lei, o direito de permanecerem como povos indígenas, devendo ser respeitados não apenas nas semelhanças, mas, principalmente, nas diferenças que os caracterizam. Ser quem se é não deveria ser pauta de disputa social.

As conquistas legais cumprem papel relevante ao fortalecer as lutas sociais e evidenciar as necessidades das comunidades indígenas, que, por princípio, já deveriam estar contempladas na prática, por força da legislação. A garantia constitucional de respeito às diferenças possui múltiplas camadas. Essa conquista faz uma inflexão importante ao reconhecer formalmente os direitos culturais, linguísticos e educacionais dos povos indígenas, mas o percurso da efetivação desses direitos tem sido atravessado por desafios estruturais, institucionais e epistemológicos. Nesta tese, concentramos esforços na análise da gestão da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, considerando a expressiva população indígena e o arcabouço normativo que respalda uma educação comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

O estudo da gestão educacional indígena na literatura e na legislação nacional levou-nos a compreender que, embora haja um robusto arcabouço legal e crescente produção

acadêmica voltada à Educação Escolar Indígena, a efetivação da gestão democrática e específica ainda encontra entraves estruturais e políticos.

A partir do referencial teórico adotado e da pesquisa documental realizada, foi possível constatar que não há, na literatura educacional, uma discussão consolidada e sistematizada sobre gestão voltada especificamente para a Educação Escolar Indígena no Brasil, sobretudo, voltada ao estado do Maranhão. Grande parte dos estudos sobre gestão educacional ainda se concentram em abordagens amplas, ou em questões direcionadas a processos escolares da educação nacional e suas particularidades, sem considerar as especificidades culturais, históricas e políticas dos povos indígenas. Diante disso, esta tese propôs-se a construir e fortalecer essa discussão, tomando como referência a Resolução CNE/CEB nº 05/2012, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e defende uma gestão democrática, comunitária e diferenciada; buscamos articulá-la ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998), nos quais foram delineados os princípios orientadores da Educação Escolar Indígena: específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural. Entendemos, assim, que a gestão para a Educação Escolar Indígena deve ser compreendida a partir desses princípios combinados, o que exige um modelo de gestão sensível à autonomia das comunidades e à participação ativa dos povos indígenas.

A legislação brasileira, a partir da CF/88, passou a reconhecer os direitos dos povos indígenas à educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Nesse contexto, a criação dos Territórios Etnoeducacionais e os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais representam tentativas significativas na construção de uma gestão da Educação Escolar Indígena verdadeiramente democrática, o que demanda o protagonismo das comunidades indígenas na elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas voltadas para os povos indígenas.

Ao caracterizar a abordagem do estado do Maranhão quanto à gestão da Educação Escolar Indígena, verificamos, a partir dos documentos oficiais, uma tentativa de acompanhar as determinações nacionais, sobretudo, após a Constituinte de 1988. Observamos que, a cada nova regulamentação federal, surgem iniciativas estaduais para sistematizar e operacionalizar as demandas legais.

Entretanto, essa resposta nem sempre foi imediata, como demonstra o caso das Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena, a primeira legislação estadual específica, pós-1988, que foi promulgada apenas em 1997. Esse intervalo revela que o estado não estava preparado para assumir, de pronto, a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena, demandando um tempo de diagnóstico das realidades locais e formação de

equipes de gestão aptas a direcionar as ações necessárias.

Adaptar o texto das legislações nacionais ao contexto estadual constituiu um desafio relevante, mas o maior entrave revelou-se na efetiva implementação das políticas. Nos documentos consultados, como atas de reuniões com lideranças e professores indígenas, evidencia-se a distância significativa entre a letra da lei e a realidade vivenciada nas escolas.

A problemática central não reside na ausência de legislação, mas na defasagem histórica entre as garantias legais e a efetiva disponibilização de condições adequadas para a Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão. A carência de estrutura física e de profissionais capacitados é uma demanda presente.

Inferimos que a abordagem constitucional para a Educação Escolar Indígena requer a construção de um arcabouço jurídico e institucional que promova a descolonização dos saberes. A perspectiva democrática comunitária, associada ao reconhecimento das diferenças, exige mais do que alinhamento formal aos textos constitucionais; pressupõe mudanças estruturais que questionem práticas de gestão ainda marcadas pela colonialidade e pela centralização do poder e a participação ativa das pessoas indígenas.

Os achados desta pesquisa permitiram-nos verificar os conflitos e/ou tensões que envolvem a aprovação dos documentos. Estas tensões envolvem lutas e relações de forças travadas entre agentes do Estado, indígenas e indigenistas. O direito dos povos indígenas está sempre na “mesa de negociação”. É preciso estar atento à letra e à forma da lei. E, mesmo que esta seja promulgada, ainda é necessária vigilância para que se garanta sua observância e seu cumprimento.

Observamos que o compromisso, dedicação, ética, responsabilidade e um olhar decolonial devem fazer parte dos atributos necessários para operacionalizar a gestão para Educação Escolar Indígena, que é uma das modalidades da educação escolar brasileira. A leitura da letra documental evidencia uma aparente harmonia entre os propósitos do poder público e as necessidades e expectativas dos povos indígenas, porém, a própria história da Educação Escolar Indígena no Brasil mostra-nos momentos de tensão entre projetos educacionais antagônicos.

A gestão educacional deve considerar as diferentes identidades dos povos originários, possibilitando-os a serem protagonistas no processo de elaboração das demandas das suas escolas e na participação das decisões que afetam suas vidas e projetos de futuro, bem como nos processos de administração escolar e gestão. Para que se realize uma gestão democrática, comunitária e diferenciada, é primordial que, na Educação Escolar Indígena, nada deva ser feito sem a participação efetiva, concordância e sentido para essas comunidades, sendo

sempre um processo que deve partir dos anseios destes povos que devem conduzir as suas propostas educativas.

Além disso, essa discussão leva-nos a questionar: como ficam as disputas de poder, tendo em vista que a gestão da Educação Escolar Indígena é feita na fronteira em que está viva a luta desses povos por seus territórios, suas identidades, seus saberes e fazeres? E nos limites orçamentários e de diretrizes de um Estado de tradições ainda coloniais? Ainda que muitos avanços tenham sido alcançados no campo da Educação Escolar Indígena, os resultados obtidos com a pesquisa dos textos legais têm evidenciado que é preciso um olhar atento e detalhista em relação às entrelinhas dos textos legais, bem como persiste a necessidade de muita luta por parte de todos envolvidos (professores, gestores e equipe técnica-pedagógica) para que esse conjunto de normas seja efetivamente colocado em prática nas comunidades indígenas.

Sobre esses documentos, devemos ainda problematizar até que ponto as documentações são genéricas, tendo em vista toda uma diversidade de povos com suas diferenças. Bem como as diferentes margens de interpretações que podem suscitar esses textos. Objetivamos ainda a necessidade de observar essas questões no que tange à gestão da Educação Escolar Indígena, em documentos mais específicos, diretamente relacionadas às ações cotidianas da escola, como projetos políticos pedagógicos, nos atendimentos nas escolas indígenas, em programas especiais, “grades” curriculares e documentos de formações de professores colocadas em prática.

Por fim, a luta pelo cumprimento da legislação evidencia também que os povos indígenas têm ciência dos seus direitos e estão na luta para que essas legislações sejam cumpridas. É um movimento amplo que envolve uma relação quase sempre tensa entre poder público e população indígena, mas que, para o cumprimento da lei, essa relação precisa encontrar uma fronteira viável de discussão e colaboração.

A partir dessas constatações, confirmamos a tese deste estudo de que os documentos oficiais para a gestão da Educação Escolar Indígena foram construídos a partir de pressupostos da gestão democrática, comunitária e diferenciada, o que pressupõe respeito à especificidade/diferença, à autonomia e à participação de indígenas em todo o processo educativo, contudo, na instância de base estadual nem sempre isto se efetiva.

A tese evidencia que o estado do Maranhão consubstancia um conjunto de legislação educacional que segue as orientações nacionais e aponta para uma gestão da Educação Escolar Indígena democrática, comunitária e diferenciada no estado. Isto não foi mérito da agência do estado, ou de sua benevolência, mas foi resultado de uma relação de forças

estabelecida entre estado, indígenas e indigenistas no processo de construção de processos e documentos para a Educação Escolar Indígena do estado do Maranhão.

Podemos afirmar que é mérito do protagonismo indígena e de seus parceiros de luta. E a efetivação do que está previsto na legislação é mantida a partir deste imbricado processo relacional entre demandas do movimento indígena e estado. Conclui-se que o protagonismo indígena e a luta contínua por direitos são centrais para a construção de uma gestão educacional que respeite a diferença indígena e promova práticas decoloniais.

Outras pesquisas estão por serem realizadas, sobretudo, no que diz respeito às práticas cotidianas realizadas pelos protagonistas indígenas sobre a realização da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, em cada escola Tenetehara/Guajajara; Ka'apor; Awá/Guajá; Krepunkatejê/Timbira; Kreniê; Krikati; Apaniekra (Canela); Memortumre (Canela); e Pukobiê (Gavião).

REFERÊNCIAS

- AGUDELOS, Domingos Sávio Camico. **Educação indígena**. Direção Executiva da CNTE, p. 181, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Andressa Gomes de Rezende; FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. A gestão da educação no contexto da política educacional do estado de Mato Grosso do Sul. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 12, p. 104-117, 2014.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Regina Célia de Moraes; ASSALIN, Ester. Gestão democrática no Plano Nacional de Educação: limites e proposição. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 42, 2024.
- AVELINO, Wagner Feitosa; RAPOSO, Tácio José Natal. Contribuições Epistemológicas Para Educação Escolar Indígena: um diálogo geo-histórico. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 2021.
- BASTOS, James Dean Brito. **Reforma administrativa do Estado do Maranhão: expressões do neoliberalismo na política educacional no período de 1995 a 2002**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2012.
- BANIWA, Gersem. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Relatório apresentado ao Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releceicebcnerev.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: DF. 2006.
- BARBOSA, Carlos Augusto de; SOUSA, Alexandre Melo. Formação de Professores e a Gestão Escolar. **Communitas**, v. 5, n. 11, p. 271-284, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4709>. Acesso em: 03 abr. 2025.
- BAYER, Mariana Ferreira; FLORENTINO, Oséias Poty Miri; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. Educação Escolar Indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. **Revista Espacialidades [online]**. 2020.1, v. 16, n. 1.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLSzLm4gG7LXKh/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 2010. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão**. 3. ed. São Luís: Gráfica e Editora Impacto, 2019.

BRANDÃO, Carlos. **Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991a**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**. Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 06 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL, MEC. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. DOU de 31/10/2013 (nº 212, Seção 1, pág. 44). Disponível em: <https://derechodelacultura.org/archivos/21283>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE Nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91b**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Politeia, 2019. p. 50.

BRUNO, Lúcia. Gestão da Educação Escolar Indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

CASTRO, Onésimo Martins de; PEREIRA, Edna Marzzitelli. Gestão Democrática e o Direito à Educação nas Comunidades Indígenas do Noroeste do Pará. **Revista ETHNE**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-27, 2022. Disponível em: <https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/ethne/article/view/6886>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. Novas formas de gestão das políticas indigenistas. **Revista de Políticas Públicas**, v. 13, n. 1, p. 89-95, 2009.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. O Novo Cenário do Campo Indigenista: Tensões e Conflitos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 8, n. 1, p. 27-42, 25 Jul 2015 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3751>. Acesso em: 7 ago 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

COSTA, Jocenilson Mendes *et al.* Referenciais curriculares para a educação escolar indígena do estado do Maranhão: Algumas reflexões. **Lumen et Virtus**, v. 15, n. 40, p. 4273-4279, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/439>. Acesso em: 18 mar. 2025.

COSTA SILVA, Mara Rykelma da *et al.* A Educação Escolar Indígena como objeto de pesquisa: Caminhos possíveis. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 1, n. 1, p. 66-78, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v1i1.1079>. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1079/645>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel. Direitos dos povos indígenas em disputa no STF. SciELO-Editora UNESP, 2018. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119-150, mar. / jun. 2012 fev. 2023. [E-book].

CURI, Melissa Volpato. Os direitos indígenas e a Constituição Federal. Consilium. **Revista Eletrônica de Direito, Brasília**, v. 1, n. 4, p. 1-17, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 18, n. 2, 2012. DOI: 10.21573/vol18n22002.25486. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 8 ago. 2025.

DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. **Nas Linhas da Literatura**: um estudo sobre as representações da escravidão no romance *O mulato*, de *Aluísio Azevedo*. 2008. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

DUTRA, Gildete Elias, **Território Etnoeducacional Timbira**: o Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Projeto político pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2003.

FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 57-79.

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

FERNANDES, Maria Dilnéia Espídola; ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Andressa Gomes de Rezende. Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências. **Dialogia**, [S. l.], n. 19, p. 35–45, 2014. DOI: 10.5585/dialogia.N19.4892. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/4892>. Acesso em: 7 ago. 2024.

G1. **Justiça Federal determina que o Estado do Maranhão reforme escola na Terra Indígena Araribóia**. São Luís, 2 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2024/02/02/justica-federal-determina-que-o-estado-do-maranhao-reforme-escola-na-terra-indigena-arariboia.gh.html>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, p. 373-384, 2014.

GOMES, Maurício Antônio de Araújo. “Tape, Caminho de “Porã”. A Intenção é Estar ao Lado dos Índios. Missão da Igreja Metodista com os Índios Kaiowás. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. ISSN: 2675-9128. São Paulo, v. 02, p. 01-12, fev. 2021.

GOMES, Veraildes Santos. **Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena: Histórias e Vivências dos Tupinambá de Ollivença – Bahia**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2022.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: Grupioni, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 273-283, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, v. 24, p. 69-80, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/JPr6WQqL4wq8YHLdOPY5c9J/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Trajetória de uma política pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil**. São Paulo, 2006b. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/doc9.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Indígenas Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro, 2023.

JÚNIOR, G. L. da S.; SOUZA, R. M. de. As Comunidades Tradicionais e a Luta por Direitos Étnicos e Coletivos no Sul do Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 128/142, 2010. DOI: 10.5216/rfd.v33i2.9862. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/9862>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A Fundação Francesa de São Luís e seus Mitos**. São Luís: EDUFMA, 2000.

LELIS, Creusa Ribeiro da Silva. **KATU: “Uma Escola com a Nossa Cara” e seus efeitos políticos na (re) organização de uma escola indígena**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará, João Pessoa, 2019.

LELIS, Creusa Ribeiro da Silva; SILVA, Givanildo da. A Gestão Escolar em uma Escola Indígena do Rio Grande do Norte: Concepções e Práticas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 4, p. 405-414, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p405-414>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7489>. Acesso em: 16 abr. 2024.

LIMA, Rafaela Bayerl de; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Por uma educação escolar indígena decolonial. **Revista Inter-Ação**, v. 49, n. 2, p. 1429-1445, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79512>. Acesso em: 3 fev. 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: Reunião Nacional da ANPED, 36. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013b, Goiânia-GO.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para Manejo do Mundo: entre a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2013a.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José 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; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜCK, Heloisa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista gestão em rede**, n. 3, p. 13-18, 1997. Disponível em: https://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

MAGGIE, Y. Educação Escolar Indígena no Brasil: história e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 94-112, jan./abr. 2013.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas**: uma discussão introdutória. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, p. 11, 2006. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf#page=11. Acesso em: 08 ago. 2025.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 092/2002**, de 1º de abril de 2002. Aprova a Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena para habilitação de professores indígenas do Ensino Fundamental. São Luís, MA: CEE, 2002.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 309, de 20 de dezembro de 2021a**. Aprova os Referenciais Curriculares para a Educação Indígena no Estado do Maranhão e Determina a adequação da Matriz Curricular do Ensino Médio do referido documento. São Luís, 2021.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 358/2004-CEE. Estabelece normas para o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 28 out. 2004.

MARANHÃO. **Decreto nº 34557 de 14 de novembro de 2018**. Institui o Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas voltadas para os Povos Indígenas no Maranhão - PPPI, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao> [...] Acesso em: 10 out. 2023.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH). **Proposta curricular do curso de magistério indígena**. São Luís: GDH, 2000.

MARANHÃO. **Lei nº 8423, de 20 de junho de 2006**. Cria o Conselho de Educação Escolar Indigenista do Maranhão - CEEI-MA, dispõe sobre sua competência e composição, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-8423-2006-maranhao-cria-o-conselho-de-educacao-escolar-indigenista-do-maranhao-ceei-ma-dispoe-sobre-sua-competencia-e-composicao-e-da-outras-providencias?origin=instituicao>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MARANHÃO. **Lei nº 11638, de 23 de dezembro de 2021b**. Institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/normas/estadual/maranhao/lei/2021_69_10.html. Acesso em: 10 out. 2023.

MARANHÃO. **Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas para os Povos Indígenas no Maranhão (PPPI)**. São Luís: COEPI/SEDIHPOP, 2019. 24 p.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena**. São Luís: SEEDUC, 1997. 23 p.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, A. M. B. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: Congresso Nacional de Educação–Educere, IX; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. **Anais...** Paraná: PUC. 2009. p. 3279-3293. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/05042012_a_politica_educacional_pos_1990 [...] Acesso em: 10 dez. 2024.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari**. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Campinas, Unicamp, São Paulo, 2006.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da Educação Escolar Indígena brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 24, p. 396-417, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11205>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11205/8360>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MOTA, Francisco Lima; PINHEIRO, Cristiane Rodrigues; DENEZ, Cleiton Costa. Percepção do processo ensino aprendizagem na educação escolar indígena: múltiplos olhares na Aldeia Morro Brancos no município de Grajaú/Maranhão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p. e140932519-e140932519, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i3.2519. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/2519>. Acesso em: 7 jan.. 2025.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. A.; Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, 2010.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos avançados**, v. 26, p. 245-254, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jpgHfzMs3Nhksmy8fts9qm/?lang=pt> Acesso em: 18 mar. 2025.

NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NERY, Vitor Sousa Cunha. Saberes, experiências e desafios na formação de professores indígenas no Amapá. **SAPIENS - Revista de Divulgação Científica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 154–165, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sps/article/view/5092>. Acesso em: 8 ago. 2025.

NUNES, Reginaldo Oliveira; REIS, Pedro Guilherme Rocha; OLIVEIRA, Iuri da Cruz. Políticas de formação de professores na concepção de indígenas da Amazônia. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, set./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3559>. Acesso em: 05 ago. 2025.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

OLIVEIRA, L. A. A. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). **Cadernos do GEA**, n.10, 2016, p. 9-13.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 765-781, 2012.

OLIVEIRA, Poliana Alves de. Um olhar sobre a legislação educacional indígena. **Revista Interface**, Edição nº 21, junho de 2021. p. 20 - 28.

ORELLANA, Aly Dvid Arturo Yamall. **A Produção Acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil**. Autorias, tendências e perspectivas – 1980 a 2017. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 02, p. 11-23, dez. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 mar. 2025.

PEREIRA, Edna Marzzitelli et al. Gestão Democrática e o Direito à Educação nas Comunidades Indígenas do Noroeste do Pará. **Revista ETHNE**, v. 1, n. 1, p. 7-27, 2022.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Políticas públicas educacionais e escolarização indígena. **Revista Educação e Emancipação**, p. 218–250, 2016. DOI: 10.18764/2358-4319.v9n3p218-250. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6770/432> 5. Acesso em: 03 mar. 2024.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A política da educação escolar indígena e a gestão escolar: o que dizem os documentos? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.3, p. 15-30, Setembro/Dezembro 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

REDE (CO)VIDA- **Rede de Mapeamento da Covid-19 entre os povos indígenas no Maranhão**. Disponível em: <https://www.redecovid2020.com/home>. Acesso em: 08 maio 2024.

REGINALDO, Vanessa Maciel; MILITÃO, Andréia Nunes. A Gestão das Escolas Indígenas nos Normativos Nacionais. In: Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola. **Anais...** v. 5, n. 05, 2023. Disponível em:

<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8942/8386>. Acesso em: 06 mar. 2024.

REIS, Flávio Antônio Moura. **Grupos Políticos e Estrutura Oligárquica no Maranhão**. 2. ed. São Luís: [s.n], 2013.

RODRIGUES, João Augusto *et al.* Políticas públicas indigenistas: dominação estatal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e19210313104-e19210313104, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13104>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13104/11883>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorrane Stéfane. Saberes para a construção da pesquisa documental. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47/39>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SANTIAGO, Ana Elisa. **Entre papéis, pessoas e perspectivas: Etnografia da gestão da Educação Escolar Indígena em Altamira - PA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, B. de S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para além de um e outro**. In.: Conferência de Abertura, Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8. Coimbra-Portugal-2004, 16 a 18 de setembro. Coimbra. 2004.

SANTOS, Silvio Coelho. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

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. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SILVA, José Alessandro Cândido da. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas no Acre**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2015.

SILVA, Leandro Araújo da et al. **Fronteiras em Movimento: resistências, protagonismos e lideranças indígenas na Amazônia maranhense**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Imperatriz, 2021.

SOARES, Ligia Raquel Rodrigues. Magistério diferenciado: a formação de professores indígenas no Maranhão. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, II. **Anais: “Mundialização e Estados Nacionais: a questão da emancipação e da soberania”**. São Luís, 23 a 25 de ago. 2005.

SOARES, Livia Késsia da Silva Rocha *et al.* Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação. **Educação: pesquisa em linguagens, leitura e cultura**. Editora Científica Digital, p. 125-138, 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210102932.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SOUZA, A. da M. Aspectos Fundamentais da Gestão Escolar Democrática. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 58, p. 109-118, 2024. DOI: 10.47879/ed.ep.2024984p109. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/957>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?lang=pt> Acesso em: 11 fev. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, p. 65-87, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?for> Acesso em: 10 fev. 2024.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no município de Dourados/MS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

TÉCHIO, K. H.; WIECZORKOWSKI, J. R. S. ESCOLA INDÍGENA, ALFABETIZAÇÃO E LÍNGUAS. **Revista Ciências & Ideias** ISSN: 2176-1477, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1-18, 2021. DOI: 10.22407/2176-1477/2021.v12i1.1298. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1298>. Acesso em: 8 jul. 2024.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves; LANA, Eliana dos Santos Costa. Interculturalidade e direito indígena à educação-política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. **Educação em Foco (Juiz de Fora)**, v. 17, n. 1, p. 119-150, 2012. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/files/2012/10/interculturalidade-e-direito> [...] Acesso em: 12 fev. 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012a. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial (1948-2007). **Revista Monções**, v.1, n.1, jan./jun. 2012b. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/moncoes/article/view/1708/1132>. Acesso em: 09 mar. 2025.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Racismo contra povos indígenas e educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 98-112, 2022. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v31n67/2358-0194-faeeba-31-67-98.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/current>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TUXÁ, Rosilente Cruz de Araújo. Gerenciamento da Educação Escolar Indígena, Poder Público e a Relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 51-60, jan./jun. 2010.

TV GLOBO. Jornal Hoje. **Edição de 16 de abril de 2024**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2024. Programa de televisão. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12522780/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

VIEIRA, Alva Rosa. **Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas: Perspectiva para Efetivação da Educação Escolar Indígena**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

WAGNER, Daize Fernanda; CARMO, Jéssica Araújo Carmo do. A responsabilidade internacional do estado por violação da consulta prévia, livre e informada dos povos indígenas: um estudo do caso belo monte. **Meritum, Revista de Direito da Universidade FUMEC**, 2022. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/8572>. Acesso em: 10 fev. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.