

VII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS III

ELOY PEREIRA LEMOS JUNIOR

JOSÉ ANTONIO DE FARIA MARTOS

JUVÊNCIO BORGES SILVA

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

D597

Direitos sociais e políticas públicas III [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Eloy Pereira Lemos Junior; José Antonio de Faria Martos; Juvêncio Borges Silva – Florianópolis: CONPEDI, 2024.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-899-8

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: A pesquisa jurídica na perspectiva da transdisciplinaridade

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Direitos sociais. 3. Políticas públicas. VII Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2024 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



VII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS III

Apresentação

Advindos de estudos aprovados para o VII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI, realizado entre os dias 24 a 28 de junho de 2024, apresentamos à comunidade jurídica a presente obra voltada ao debate de temas contemporâneos cujo encontro teve como tema principal “A pesquisa jurídica na perspectiva da transdisciplinaridade”.

Na coordenação das apresentações do Grupo de Trabalho “Direitos Sociais e Políticas Públicas III” pudemos testemunhar relevante espaço voltado à disseminação do conhecimento produzido por pesquisadores das mais diversas regiões do Brasil, vinculados aos Programas de Mestrado e Doutorado em Direito. Os estudos, que compõem esta obra, reafirmam a necessidade do compartilhamento das pesquisas direcionadas ao direito do trabalho, como também se traduzem em consolidação dos esforços para o aprimoramento da área e da própria Justiça.

Nossas saudações aos autores e ao CONPEDI pelo importante espaço franqueado a reflexão de qualidade voltada ao contínuo aprimoramento da cultura jurídica nacional.

Eloy Pereira Lemos Junior

Universidade de Itaúna - MG

José Antonio de Faria Martos

Faculdade de Direito de Franca

Juvêncio Borges Silva

Universidade de Ribeirão Preto

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO NO ANO DE 2023

OVERVIEW OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN MARANHÃO: ANALYSIS BASED ON DATA FROM THE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION OF MARANHÃO IN THE YEAR 2023

**Anderson Flávio Lindoso Santana
Felipe Costa Camarão
Valdira Barros**

Resumo

O presente artigo descreve o panorama atual da educação escolar indígena no Maranhão realizando a análise de dados coletados junto a documentos do CENSO escolar do Ministério da Educação e disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão no ano de 2023. Realiza-se uma revisão de literatura de trabalhos apresentados em programas de pós graduação sobre o tema com o fim de contextualizar a evolução histórica da educação indígena no país antes e depois da Constituição Federal do Brasil de 1988. A pesquisa analisa as diferenças entre educação indígena e escolar indígena, os métodos de passagem de conhecimento, o processo de formação que configurou o ensino atual indígena. Além de investigar a qualidade de ensino em comparação ao modelo padrão de escola não-indígena, diagnosticando com laudo de avanços consideráveis, mais ainda considerando carência de políticas públicas por meio do Estado no cumprimento de direitos já assegurados constitucionalmente. O trabalho foi realizado por meio de pesquisas de gênero bibliográfico com material de apoio sendo livros, artigos científicos, TCC's e dissertações de monografias. Ademais, a elaboração teórica é de caráter documental exploratória e pautou-se na legislação acerca da temática, estudo de natureza qualitativa reflexiva, de forma a possibilitar o alcance dos objetivos traçados.

Palavras-chave: Educação indígena, Secretaria de estado da educação, Maranhão, Direito à educação, Ministério da educação

Abstract/Resumen/Résumé

This article describes the current panorama of indigenous school education in Maranhão by analyzing data collected from documents from the school CENSO of the Ministry of Education and made available by the Maranhão State Department of Education in the year 2023. A review of literature of works presented in postgraduate programs on the subject in order to contextualize the historical evolution of indigenous education in the country before and after the Federal Constitution of Brazil of 1988. The research analyzes the differences between indigenous education and indigenous schooling, the methods of passing on knowledge, the training process that shaped current indigenous education. In addition to

investigating the quality of teaching in comparison to the standard non-indigenous school model, diagnosing considerable progress with a report, even more so considering the lack of public policies through the State in fulfilling rights already constitutionally guaranteed. The work was carried out through bibliographical research with supporting material including books, scientific articles, TCCs and monograph dissertations. Furthermore, the theoretical elaboration is of an exploratory documentary nature and was based on legislation on the subject, a study of a reflective qualitative nature, in order to enable the achievement of the objectives outlined.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Indigenous education, State department of education, Maranhão, Right to education, Ministry of education

1. INTRODUÇÃO

A constituinte brasileira de 1988 consiste em um marco fundamental para a incorporação de direitos essenciais na manutenção de uma sociedade saudável e digna. Partindo desse preceito, direitos como a igualdade, a educação e o direito a um meio ambiente equilibrado são primordiais características que acompanham a Carta Magna vigente, e é essencial a figura do Estado na garantia desses. Todavia, ao se deparar com a aplicabilidade na concretude das garantias cidadãs é perceptível avanços nas políticas públicas, que alcançam principalmente, minorias como os povos nativos indígenas.

A educação escolar indígena e o combate ao desmatamento representam um elo fundamental na preservação ambiental e na construção de sociedades mais sustentável, tendo em vista a conexão histórica e o respeito a natureza dos povos ancestrais. Ao reconhecer e incorporar as visões culturais das comunidades originárias, a educação não apenas fortalece a identidade dos alunos, mas também semeia as raízes de uma consciência ambiental profunda. No cenário atual de desequilíbrio florestal pelas forças humanas, o presente trabalho visa analisar a importância da educação escolar indígena, em observância as diretrizes e princípios que a instituíram como instrumento imprescindível na proteção ao meio ambiente, em especial a floresta amazônica.

Desse modo, a relevância da educação para promover inclusão social e combater desigualdades é destacada, especialmente, ao proporcionar acesso equitativo a uma educação de qualidade nas comunidades tradicionais. Essa relação com a escola deve ser articulada de maneira a preservar suas identidades e contribuir para a autonomia no senso crítico do indígena, dado que as comunidades possuem métodos próprios de aprendizagem e ensino, não limitadas apenas as diretrizes impostas pela cultura padrão da maior parte da sociedade.

Neste trabalho, pretendo descrever o panorama atual da educação indígena do Maranhão analisando de forma quantitativa dados coletados junto a Secretária de Estado da Educação do Maranhão, confirmados na base do CENSO escolar do Ministério da Educação relativos ao ano de 2023.

Para tanto, na primeira parte, faço uma revisão de literatura com base em trabalhos defendidos em teses e dissertações acadêmicas nas últimas duas décadas com o fim de posicionar e contextualizar historicamente o tratamento da educação indígena no Brasil, adotando como parâmetro a Constituição de 1988. Assim, apresento como era o tratamento da

Educação indígena antes desta Constituição e no período após sua promulgação até os dias atuais.

Na segunda parte, faço um recorte para o caso do Maranhão. Inicialmente com um breve relato histórico para então analisar os números disponibilizados pelo Ministério da Educação, MEC, e pela Secretária de Estado da Educação, SEDUC- MA.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

2.1 Antes da Constituição Federal de 1988.

A educação indígena fruto de um arcabouço centenário de conhecimento, tem sua formação no Brasil muito antes das campanhas jesuíticas e da padronização do modelo ocidental institucionalizado. Cabe elucidar os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, segundo Baniwa (2019) na qual a primeira diz respeito ao processo de transmissão de saberes próprio dos povos originários de maneira familiar, informal, comunitário, internos de cada etnia, por meio de tradições orais, rituais, danças, pinturas, artesanato e práticas cotidianas. E o ensino escolar indigenista, que compreende o modelo colonizador com sua faceta “intregalizadora” de indígenas e “não-indígenas”, por meio da instituição escolar, formal, sistematizadora de estudos universais com o fito a propagação de um sistema político, econômico e social considerando apenas sua própria cultura (Baniwa, 2019, p. 59).

Antes da chegada dos colonizadores, a educação indígena era abrangente, considerando aspectos físicos, mentais, emocionais e espirituais do ser humano. Valorizava a harmonia entre indivíduos, comunidade e natureza, buscando um equilíbrio sustentável. Assim, superado o entendimento de “descoberta” do Brasil, na compreensão de que Portugal, na verdade, apropriou-se e invadiu terras já ocupadas por grupos humanos até então desconhecidos por eles, tem-se que, não houve um achado e sim uma invasão, pois o País já possuía população local. Diversas nações habitavam as comunidades locais, estimava-se a presença de 6 milhões de índios e cerca de 600 línguas faladas incluindo os tupis, os macrojês, os aruaques e os cariris como principais grupos (Dos Santos Jr., 2008, p.7). Alguns desses povos mantinham um estilo de vida semelhante ao período paleolítico, produzindo apenas o necessário para sua subsistência.

Segundo Abreu (2009, p. 9.), a alimentação era a base de pesca e caça, além da agricultura incipiente tal como mandioca, milho e várias frutas. Faziam quase todos os ofícios do ferro. O autor também afirma que a colheita, o cultivo, a culinária, a louça e as bebidas fermentadas eram responsabilidade das mulheres, enquanto os homens se encarregavam das derrubadas, pesca, caça e guerras. Para o autor, o líder possuía autoridade apenas nominal, a verdadeira influência residia no poder espiritual. Eles acreditavam em seres luminosos, benevolentes e passivos, que não demandavam adoração, e em entidades sombrias, malignas e vingativas, às quais era necessário apaziguar para afastar sua ira e garantir sua proteção contra os perigos: eram as almas dos antepassados. Entre eles estava o curandeiro, pajé ou xamã, detentor do controle sobre a vida e a morte, que ressuscitara após sua própria morte e não podia mais perecer (Abreu, 2009, p. 10).

Ainda sobre a cultura, o escritor afirma que os povos originários que se encontrava ali, tinham sentidos extremamente aguçados e uma capacidade de observação da natureza que era inimaginável para o homem civilizado. Demonstravam talento artístico, evidenciado em suas cerâmicas, tecelagens, pinturas em cuias, máscaras, adereços, danças e músicas (Abreu, 2009, p.10). Eram ágrafos, a língua tupi então foi colocada sob forma escrita pelos jesuítas, que primeiro elaboraram vocabulários para maior fixação e aprendizagem de novos religiosos que fossem trabalhar com os indígenas, e depois chegaram mesmo a escrever Gramáticas da língua tupí, (Nunes apud Ribeiro, 1983), artificialmente constituídas com raízes de palavras conhecidas de um mesmo grupo, para serem entendidas por todos. Para Câmara Jr. conforme Simas e Pereira (2010):

O objetivo geral dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade lingüística só valia como meio. [...] Era preciso conhecer a língua para por meio dela entrar em contato com os indígenas e promover a catequese religiosa (Simas, Pereira, apud Câmara Jr, 1979, p. 101).

Para os missionários indígenas no período de catequização tinha um grande objetivo: aproximação dos povos indígenas significava conquistar sua confiança e adquirir conhecimento sobre suas línguas. Os primeiros contatos entre jesuítas e índios variavam entre esses momentos de conflito e interesses, pois os povos originários se recusavam a trabalhar e se resistissem à escravidão eram tratados com grande rigor e repressão (Leonardi, 1996). A resistência dos indígenas levava a confrontos violentos com os colonizadores ao longo do processo de ocupação do território brasileiro. Como resultado, os africanos acabaram se

tornando o principal grupo fornecedor de mão de obra escrava a partir do segundo século da colonização (Henriques et al., 2007).

Portanto, o processo de educação escolar indígena no Brasil, se iniciou com o fito a “civilização” por meio da catequese, através dos jesuítas com a colonização portuguesa, perdurando por mais de quinhentos anos no País (Brandão, 1988). Esse modelo tinha como fundamento o adestramento da cultura local em desprezo ao processo de educação inerente aos povos nativos, usurpando uma cultura em favor de outra (Calixto; Urruth, 2018). Desse modo, não foi considerado que antes mesmo da formalização das Instituições de Ensino, os povos originários desenvolviam ao longo de sua história sistemas complexos de filosofia, produção, armazenamento e transmissão de conhecimento sobre o mundo, o homem e a natureza (Calixto; Urruth, 2018).

Nessa análise, apesar das variações de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais ao longo da história, as leis brasileiras relacionadas aos indígenas permaneceram essencialmente inalteradas desde o período colonial até os anos 1980. Essas legislações ainda que distante do ideal, apresentavam alguma evolução aos direitos dos povos tradicionais, pois ainda traziam definições de caráter integracionista, no intuito de “incorporar” os indígenas a cultura brasileira. Merece destaque a Lei nº 5.371, de 1967 que cria a Fundação Nacional do Índio (Funai) e a Lei nº 6.001, de 1973, que consolida o Estatuto do Índio. Influência de insurgentes debates ao redor do mundo sobre os direitos humanos, movimentos embrionários nos anos 70 com vistas a descolonização e de apoio aos índios fomentou-se somados a formação de articulações indígenas, a criação de associações por todo País, para defesa dos direitos dos indígenas (Henriques et al. apud Ferreira, 2001). O resultado dessas cobranças junto ao legislativo, foi se não outra, as inovações mais importantes na história dos povos originários no Brasil, essas mudanças cristalizariam direitos e seriam palco para outras transformações advindas da consolidação dos direitos indígenas tipificados na Constituição de 1988.

2.2 Educação escolar indígena da Constituição de 1988 até a atualidade.

Os fundamentos da Carta Magna consagraram princípios republicanos de uma sociedade pluralista e acolhedora sem preconceitos. Para Silva (2015) foram estabelecidos uma

condição de dignidade humana basilar aos povos tradicionais, o direito à escola diferenciada como o uso da própria língua. Indo de encontro, a uma sombra recente quanto a uniformização da educação, no qual de forma mascarada excluía o índio de sua condição (Silva, 2015). Desde os artigos 78 e 79 dos Atos das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, menciona-se a possibilidade de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que estimula as práticas socioculturais e a língua mãe de cada comunidade originária, com a finalidade de ter contato com suas memórias históricas, oportunizando-os o acesso ao conhecimento técnico e científico oferecido pelas instituições.

A Constituição de 1988 consagrou direitos e garantias específicas a educação dos povos indígenas tais como educação na própria língua (art. 210, § 2º) e direito a preservação da própria cultura (art. 231, caput). Somada a legislação infraconstitucional vislumbrou-se o respeito ao ensino intercultural e a valorização multiétnica, contempladas no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 32, lei 9.393/96), do parecer 14/99 do Conselho Nacional da Educação (BRASIL 1999a) e também a Resolução nº 3/99, do mesmo órgão. Estas por sua vez, estabeleceram providências para difusão de ensino bilíngue, multicultural, oferta de pesquisa e estrutura necessária para construção de escolas indígenas (Barbosa; Foster, 2023). Desse modo, para educação escolar aos povos nativos existir é pressuposto imperativo observância aos princípios legais que as instituíram, a saber, diferenciação, interculturalidade e bilíngüismo trazidas pelo Decreto nº 26 de 1991 visando resguardar a identidade ancestral dos povos originários (Pinto, 2012, p.69).

Nessa análise, a legislação brasileira reconhece os direitos fundamentais dos povos tradicionais da Amazônia devido uma série de lutas sociais na validação de sua existência e importância histórica, além de por serem os primeiros impactados diretamente pela atividade predatória socioambiental (Rodrigues; De Campos, 2023). Nisto posto, o desflorestamento, a contaminação hídrica, a exploração mineral, de solos e extração ilegal de madeira auxiliam na degradação florestal e atingem os recursos de subsistência das comunidades indígenas (Silva, 2021). Assim, a educação escolar indígena no ordenamento pátrio buscou se distanciar de modelos educativos monoculturais padronizados (Maldonado-Torres, 2008), para abraçar a inclusão social, o combate à desigualdade, e a proteção ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Neste viés, a educação desempenha um papel fundamental de inclusão social pois possibilita o estímulo do exercício da cidadania, o engajamento estudantil ativo na defesa de seus interesses, em particular, as políticas de proteção de direitos das comunidades (Suave,

2023). O ensino de qualidade indígena então infere na conservação de sua caracterização histórica, experiência simbólica e ancestral (Freire, 1987). Diante disto, o planejamento de educação escolar indígena visa promover o desenvolvimento humano e socioambiental a medida que o alcance desse direito fundamental (art. 205 e 206 CF/88) está ligado a transformar os atores deste processo em cidadãos responsáveis, militantes de tutelas individuais e coletivas compreendendo a sua existência, capacitando em arsenal científico aos conhecimentos tradicionais e as práticas sustentáveis ao meio ambiente (Suave, 2023).

Noutro posto, tem-se uma discrepância normativa quando se discute a efetividade prática da Carta Republicana e seus instrumentos decorrentes, fazendo imperativas algumas pontuações. Não há como se falar em propagação de conhecimento multicultural, quando não são disponibilizadas condições mínimas para fazer o básico ao proporcionar um ensino. Os problemas contemporâneos consistem desde ausência de materiais básicos para funcionamento de uma escola, à estruturas precárias, além de persistência em um sistema educacional homogeneizador, falta de investimentos nas escolas diferenciadas, ausência de capacidade técnica necessária, escolas catalogadas e tratadas como “escolas rurais”. Soma-se a isto, a falta de transporte para os estudantes, estradas sem condições de acesso, a inexpressiva quantidade de escolas em aldeias, a disponibilidade apenas de acesso a uma escola “padrão”, com estudantes não-indígenas entre outros problemas são destacados.

Nessa vertente, as bases legais e administrativas gerais criadas, com competências específicas e reconhecimento especial no sistema educacional para introduzir uma educação diferenciada e direcionada aos povos indígenas, têm a difícil missão de adaptação local, de centenas de povos e línguas (Cohn, 2005) o que na realidade cogente está ainda distante. Apesar de ainda não se ter atingido totalmente a implementação das leis conforme inicialmente planejado, é sim inegável um certo progresso impulsionado pelas definições estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e nos documentos dela derivados.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MARANHÃO

3.1 Breve histórico

Segundo Bombardi (2014), a colonização do Estado do Maranhão, ganhou importância a partir de Marquês de Pombal, e de quando começou a desenvolver sua economia voltada para a cana-de-açúcar, gado, aguardente, roças de farinha, extração das drogas do

sertão, comércio de pessoas escravizadas aproximando-se do modelo açucareiro. A região do Maranhão enquanto colônia, era vista como fonte de riqueza objeto de várias investidas na busca por recursos sob alicerce da exploração de mão de obra indígena, processo este que resultou em transformação nos territórios indígenas em coloniais remodelando a paisagem (Bombardi apud Azevedo, 1930, p. 149-152). Para Bombardi:

[...] as políticas portuguesas que visavam expandir as fronteiras lusitanas conformaram-se a partir da articulação de três frentes de ação: a construção de fortificações militares, a atividade missionária e a formação de uma legislação indigenista que claramente atendia aos interesses dos colonizadores (Bombardi, 2014, p. 30).

No século XIX, a Revolução da Balaiada, fez crescer no Maranhão a identificação com os movimentos sociais, no desejo de liberdade e melhores condições de vida (Both, 2013). Da colônia ao império, a educação escolar maranhense sofreu grandes conflitos, o Estado possuía uma alta taxa de analfabetismo, com a maioria da população vivendo em áreas rurais. O sistema educacional durante os períodos Colonial e Imperial era precário, com os jesuítas controlando o conteúdo e os alunos sendo submetidos a ensinamentos gramaticais e religiosos rigorosos, incluindo punições severas por descumprimento das doutrinas. A burocracia educacional seguia um método imposto pela corte portuguesa, focando na catequese e ensino da Língua Portuguesa aos indígenas (Both, 2013).

Em 1992, a Secretaria da Educação do Maranhão iniciou trabalhos junto a alguns grupos indígenas, no intuito de implantar o ensino junto as aldeias, respeitando os princípios estabelecidos em lei (Pinheiro, 2017). A inserção da educação escolar indígena foi marcada pelo desconhecimento e despreparo dos técnicos para lidar com essa questão nova e desafiadora (Pinheiro, 2017). Em 1996, teve início o curso específico para professores indígenas, culminando em 2002 com a formação de 146 professores para escolas indígenas, não diminuindo as críticas sobre a carência de investimento específico para profissionais qualificados em administrar a educação escolar indígena, além de que, a falta de conhecimento sobre os povos indígenas e suas escolas nas aldeias também ficou evidente. Não houve um diagnóstico abrangente da situação das escolas nas aldeias, considerando aspectos pedagógicos, sociolinguísticos e as opiniões dos povos indígenas sobre o funcionamento das escolas, sendo quase impossível achar dados e catalogar, ter-se um laudo quanto a situação das escolas oferecidas (Silva, 2016).

Noutro viés, conforme a Associação Carlo Ubbiali e o Instituto Ekos (2004), a população no Estado do Maranhão no século XVII era de duzentos e cinquenta mil pessoas divididas entre trinta etnias diferentes, nas quais boa parte delas não existe mais hoje. Os Barbados, os Amanajós, os Kapietrã, os Tupinambás que habitavam na cidade de São Luis, os Araioses, os Tremembé, foram quase todos exterminados ou dissolvidos social e culturalmente. Ainda existem povos como os Guajajara-Tenetehara, Canela, Krikati, e Gavião, que continuam presentes até hoje. Essa extinção se deu por diversos fatores, guerras históricas decorrentes de escravização, doenças, condições sub-humanas de existência, além da miscigenação forçada entre outros motivos históricos consequência da colonização (Ubbiali, Ekos, 2004).

Em 2010, o Maranhão contava com cerca de 38.831 pessoas indígenas e nos dados mais recentes, existem cerca de 57.166 conforme censo do IBGE (2023, p.88). Sobre esse progressivo aumento extrai-se que houve uma melhora nas condições de dignidade humana dos povos originários, que boa parte se dá pelas conquistas dos índios na cobrança efetiva dos direitos tutelados, forçando ações positivas na prestação do Poder Público, junto à autonomia indígena em buscar qualificação da própria população, com o fito de gerirem a educação, a saúde, as atividades agrícolas, possibilitando a conservação de seus costumes. De acordo com a Associação Carlo Ubbiali e EKOS(2004), aliados ao processo de demarcação de terras indígenas, contribuindo ainda mais para as garantias constitucionais conferindo à população indígena a autodeterminação e segurança para a perpetuação física e cultural de sua ancestralidade.

Infere-se, portanto, que o sistema educacional voltado para o indígena no Maranhão, é ainda anêmico quanto à importância de respeitar e implementar os Referenciais Curriculares da Educação Indígena (Mota, Souza, Silva, 2021, p.16). Constatou-se que o ensino indígena sofre a influência direta do currículo não indígena, afetando valores e concepções dos povos indígenas. Além disso, a falta de infraestrutura adequada para o processo de ensino e aprendizagem é destaque como um desafio persistente. Observa-se que os esforços para organizar a educação são apenas paliativos e não enfatizam a importância da diversidade. Apesar do discurso ideológico sobre a educação diferenciada que ganhou força nos anos 1990, na prática isso não se concretiza. Mesmo com debates intensos e participação de especialistas, as reflexões feitas não conseguiram transformar efetivamente a situação de diversas escolas indígenas no Estado do Maranhão (Silva, 2016).

3.2 Panorama da Educação escolar indígena no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão no ano de 2023

Até aqui, percorremos o histórico da educação indígena partindo de uma perspectiva mais ampla no Brasil dividindo dois momentos, antes e pós Constituição de 1988, afunilando até a experiência acumulada no estado do Maranhão. Agora, passaremos a descrever o atual estado da educação indígena por meio de dados colhidos junto a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC-MA, relativos ao ano de 2023.

Conforme já mencionado, os dados mais recentes apontam que no Maranhão habitam aproximadamente 57.166 indígenas pertencentes a 11 povos distintos segundo censo do IBGE (2023, p.88). Desses povos, 9 recebem atendimento educacional escolar pela SEDUC-MA, quais sejam, Tenetehara/Guajajara, Ka'apor, Awá/Guajá, Krepunkatejê/Timbira, Kreniê, Krikati, Apaniekra (Canela), Memortumre (Canela), Pukobiê (Gavião).

A SEDUC-MA organiza a educação escolar indígena dentro de seu sistema de ensino com a distribuição das escolas em Unidades Regionais de Educação UREs. Das 20 UREs em que se dividem os 217 municípios do estado, encontramos escolas indígenas em cinco: Barra do Corda, Açailândia, Imperatriz, Zé Doca e Santa Inês. São 264 escolas, distribuídas em 18 municípios¹ atendendo 12.350 estudantes (CENSO, 2023).

Esses estudantes são atendidos por 861 professores indígenas e 778 professores não indígenas, perfazendo, portanto, 1639 professores destacados para a educação escolar indígena. Importante destacar que, todas as escolas indígenas, oferecerem educação de forma bilíngue e respeitando a transmissão de saberes segundo a própria cosmovisão de seu povo.

Deste modo, podemos observar que há, aproximadamente 7,5 estudantes por professor, o que, relativamente, mostra-se um dado adequado e dentro da perspectiva do estado que, no mesmo período demonstra ter em toda rede a média de aproximadamente 11 estudantes por professor (CENSO, 2023).

Apesar dos números apontados, a totalidade dos professores lotados nas escolas indígenas é formada por professores contratados de forma temporária por meio de seletivo. Há

¹ Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Arame, Amarante, Lajedo Novo, Montes Altos, Sítio Novo, Bom Jardim, Araguanã, Centro do Guilherme, Centro Novo do Maranhão, Nova Olinda do Maranhão, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca.

necessidade de evolução para construção de uma carreira com plano de cargos que permita a contratação de professores por meio de concurso público que garanta estabilidade.

Nesse sentido, houve a retomada das ações do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – 27/04/2021, instituída a LEI Nº 11.638, em 23 de dezembro de 2021 que estabelece o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas no capítulo V. Esse conselho foi o responsável pela elaboração do Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena do Maranhão que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MA.

Para garantir a formação de professores licenciados aptos a ministrarem os componentes curriculares relativos à base diversificada (indígena) do currículo, a SEDUC-MA firmou convênio com a Universidade Federal Goiás - UFG para oferta de Curso de Educação Intercultural Indígena para egressos da educação indígena que desejam ingressar na carreira de professor. De igual modo, foi firmada parceria com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA para oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Bilingue;

A SEDUC-MA procedeu ainda com a regularização dos cursos ofertados nas escolas indígenas junto a Inspeção Escolar e Conselho Estadual de Educação – CEE-MA com ações de orientações para elaboração e atualização do Projeto Pedagógico de cada Escola. E ainda realizou a seleção de professores(as) Especialistas em Atendimento Educacional Especializado – AEE para atuarem com estudantes indígenas com deficiência com a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado para estes estudantes e formação específica para os professores que atendem os estudantes.

Apesar de todos esses esforços, ainda há um grande problema enfrentado pelas comunidades indígenas no Maranhão: a estrutura física das escolas. Com o difícil acesso a muitas aldeias por meio de estradas vicinais quase intrafegáveis e com as escolhas orçamentárias sempre priorizando as escolas nas cidades, ainda encontramos estruturas precárias ofertando aulas.

Das 264 escolas, dados colhidos na SEDUC-MA por meio de seu sitio eletrônico² apontam que de 2015 até hoje tivemos 20 escolas reformadas ou construídas em territórios indígenas e há apenas 13 processos abertos para reforma, construção e ampliação de escolas

² <https://www.ma.gov.br/noticias/maranhao-apresenta-avancos-na-educacao-escolar-indigena> acesso em 20 de mar de 2024.

indígenas e nenhum finalizado ainda, realçando a necessidade de avançar na garantia de estrutura mínima para atender estudantes e professores.

Percebe-se, então que há investimento em uma política pública de educação escolar indígena que garanta ao estudante nativo ter contato com professores que vivem sua realidade por serem oriundos de sua própria etnia e também com professores não indígenas para ministrar aulas da base curricular comum.

Isso demonstra que há uma preocupação em garantir a educação dentro do território e que mantenha o contato com a cultura e tradições ancestrais nos termos preconizados pela Constituição Federal de 1988, mas como toda política perene e de reparação é preciso atenção contínua para que não haja retrocessos e nem depreciação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de educação escolar indígena no Brasil se inicia com o fito a “civilização” por meio da catequese, através dos jesuítas com a colonização portuguesa, perdurando por mais de quinhentos anos no País. Esse modelo tinha como fundamento o adestramento da cultura local em desprezo ao processo de educação inerente aos povos nativos, usurpando uma cultura em favor de outra. Desse modo, não foi considerado que antes mesmo da formalização das Instituições de Ensino, os povos originários desenvolviam ao longo de sua história sistemas complexos de filosofia, produção, armazenamento e transmissão de conhecimento sobre o mundo, o homem e a natureza.

A Constituição de 1988 consagrou direitos e garantias específicas a educação dos povos indígenas tais como educação na própria língua (art. 210, § 2º) e direito a preservação da própria cultura (art. 231, caput). Somada a legislação infraconstitucional vislumbrou-se o respeito ao ensino intercultural e a valorização multiétnica, contempladas no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 32, lei 9.393/96) e Resolução nº 3/99, essas estabeleceram providências para difusão de ensino bilíngue, multicultural, oferta de pesquisa e estrutura necessária para construção de escolas indígenas. Desse modo, para educação escolar aos povos nativos existir é pressuposto imperativo observância aos princípios legais que as instituíram, a saber, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo trazidas pelo Decreto nº 26 de 1991 visando resguardar a identidade ancestral dos povos originários.

Nessa análise, a legislação brasileira reconhece os direitos fundamentais dos povos tradicionais da Amazônia devido uma série de lutas sociais na validação de sua existência e importância histórica, além de por serem os primeiros impactados diretamente pela atividade predatória socioambiental. Nisto posto, o desflorestamento, a contaminação hídrica, a exploração mineral, de solos e extração ilegal de madeira auxiliam na degradação florestal e atingem os recursos de subsistência das comunidades indígenas. Assim, a educação escolar indígena no ordenamento pátrio buscou se distanciar de modelos educativos monoculturais padronizados, para abraçar a inclusão social, o combate à desigualdade, e a proteção ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Neste viés, a educação desempenha um papel fundamental de inclusão social pois possibilita o estímulo do exercício da cidadania, o engajamento estudantil ativo na defesa de seus interesses, em particular, as políticas de proteção de direitos das comunidades. O ensino de qualidade indígena então infere na conservação de sua caracterização histórica, experiência simbólica e ancestral. Diante disto, o planejamento de educação escolar indígena visa promover o desenvolvimento humano e socioambiental a medida que o alcance desse direito fundamental (art. 205 e 206 CF/88) está ligado a transformar os atores deste processo em cidadãos responsáveis, militantes de tutelas individuais e coletivas compreendendo a sua existência, capacitando em arsenal científico aos conhecimentos tradicionais e as práticas sustentáveis ao meio ambiente.

A defesa Amazônica, é então amplamente influenciada pelo papel que a educação propõe cancelar, entretanto, é impreterível salientar que os projetos de educação inseridos nas regiões busquem a contextualização inclusiva. Nesta, os estudantes podem adquirir conhecimento científico, habilidades críticas, manutenção de sua conexão com seus valores, fortalecendo-os como agentes defensores da mudança na Amazônia. Caso contrário, a educação pode validar costumes retrógrados coloniais de superioridade, padronização do saber além de práticas exploratórias capitalistas.

Outrossim, a produção ao longo da história dos povos indígenas por seus sistemas complexos de aprendizagem, resultou em princípios, concepções, conhecimentos científicos e filosóficos característicos, organizados de maneira própria, elaborados em condições únicas e traçados a partir de pesquisas e análises originais segundo o Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas (1998). A educação ambiental e os saberes dos povos nativos estão relacionados de forma direta pois conectados ao processo de reverência a conservação de pertencimento cultural há mais de quatro mil anos de interação entre os povos tradicionais e a

floresta. Extrai-se disso que a educação indígena transcende a sala de aula e a base curricular de preparação para o mercado de trabalho, de forma específica fortalece a cultura do povo indígena à medida que os alunos nativos aprendem sobre História, Geografia e outras disciplinas que a preparem de maneira a se identificarem com a própria cultura.

Diante disto, é indiscutível que o conhecimento indígena sobre conservação e uso sustentável do ecossistema, vegetação nativa é vital para deliberação de acordos na proteção e reflorestamento. O termo “etnoconservação” emerge no entendimento de preservação da natureza, diante quem possui ciência detalhada quanto a floresta. Desta produção, tem-se que a educação proporciona o sustento necessário, a tecnificação para as comunidades vivenciarem e explorarem seus conhecimentos em totalidade para o avanço de sua conectividade com a floresta e na proteção desta.

Portanto, observa-se que ao logo da história dos povos originários é inerente à sua cultura a educação ambiental e sua relação com a natureza. O modelo de educação escolar ocidental ao adentrar as aldeias deve respeitar os princípios fundamentais de conservação cultural. Desse modo, as iniciativas de políticas públicas devem ser voltadas para a capacitação de ações que valorizem os saberes tradicionais e as práticas sustentáveis. O Brasil está caminhando, mesmo que com dificuldades, em práticas pioneiras no que tange a educação indígena, é perceptível os avanços históricos de instrumentos legais que visam resguardar os direitos dos povos nativos assegurando a educação escolar.

No Maranhão os números demonstram avanços, mas também orientam a necessidade de mais investimentos para que a educação seja de fato eficiente e adequada formando cidadãos preparados para dar continuidade as suas tradições e também preparados para escolher entrar no mercado de trabalho não indígena.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. **Capítulos da história colonial**. 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kp484>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ASSOCIAÇÃO CARLO UBBIALI; INSTITUTO EKOS. **Os índios do Maranhão. O Maranhão dos Índios**. São Luís- MA. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/os-indios-do-maranhao-o-maranhao-dos-indios>. Acesso em: 15 mar. 2024.

AZEVEDO, João L. de. **Os Jesuítas no Grão-Pará: suas missões de a colonização**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1930, p.149-152.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRANDÃO, Carlos. **“Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural.”** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 mar. 2024.

_____. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 mar. 2024.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 mar. 2024

_____. Lei nº 9.394, de Dezembro de 2024. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de Novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2024.

_____. Decreto nº 26, de 4 de Fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/19901994/d0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil. Acesso em: 19 de mar. 2024.

_____. Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

_____. - Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harm oniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 20 mar. 2024.

BOMBARDI, Fernanda Aires. **Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no Estado do Maranhão e Grão-Pará (1680-1750)**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08012015-164954/en.php>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BORGES, Adriano da Silva et al. **“Os desafios docentes na escolarização de estudantes indígenas na escola urbana Paulo Freire em Imperatriz–Maranhão.”** 2022. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/4528>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BOTH, Sérgio José et al. **República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930).** 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13646/1/Sergio%20Jose.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. As novas políticas indigenistas de educação. **Revista de Políticas Públicas**, v. 5, n. 1/2. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233143202.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 485-515, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732005000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 15 mar. 2005.

D’AGUIAR NUNES, Antonietta. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 8, n. 1, p. 2235-2252, 2014. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/view/4028/3768>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DOS SANTOS JÚNIOR, Valdeci. **Os índios tapuias do Rio Grande do Norte: antepassados esquecidos.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Grupo de Pesquisa História da Região Oeste do Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44138305/os_indios_tapuias_do_Rio_Grande_do_Norte_-_Trabalho_final_-_2-libre.pdf?1459072249=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOS_INDIOS_TAPUIAS_DO RIO GRANDE DO NORTE.pdf&Expires=1711032506&Signature=VfXVRcPChMtmBJmvI7WiN2sxLb3hnYCKmo5oJApxHSTx4Gq18xKsruTdCPMjGpGS-Wgjp-PjpF9tKhiAXcwUkNFUZldsrPDsV7vErn8iwmCrcml9IPHRdt3D~Lg4bM8h54410trtaJ8td9U0I~0OyVph3HEYYtosAI7aeHqOv7DHefNk~hzfdqeWZo0kft8vrcwbcLuSuT3RvphaELp-Q3piCwQ0tGrTYBGJBmx8hW1SWWVeRoLM0y3Ma~~9spyo9GWCwBJi4n1I-ShBQNbfV-kIMXUaTbi3BgEAQuFjDZDfarGowz19wSOvmxSx2i~7o~QNKHlwUR3IXpbGm5d1yA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso 16 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide (org.) SECAD, CADERNOS. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília**, 2007. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Educacao_Escolar_Indigena_diversidad_e_sociocultural_indigena_resignificando_a_escola.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Indígenas**. primeiros resultados do universo. Segunda apuração. Rio de Janeiro : IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3103/cd_2022_indigenas.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

LEONARDI, Victor. **Entre Árvores e Esquecimentos**: história social nos sertões do Brasil. Brasília: Paralelo 15/Editora UnB, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “La descolonización y el giro des-colonial.” **Revista Tabula Rasa, Bogotá - Colombia**, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008.

MOTA, R. de M.; DE SOUZA, V. R. P.; DA SILVA, N. F. Formação de professores alfabetizadores indígenas no Maranhão: Concepções de formação e práticas de docência na alfabetização / Training indigenous literator teachers in Maranhão: Training concepts and teaching practices in literacy. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 115626–115644, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n12-363. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/41100>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PINHEIRO, Cristiane Rodrigues. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O processo ensino e aprendizagem nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental na Aldeia Morro Branco**. 2017. Disponível em: <https://rosario.ufma.br/jspui/handle/123456789/1586>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PINTO, Rogério Tavares. **“Escola pra quê?” Perspectivas e possibilidades: um olhar sobre a Escola da Aldeia Januária, dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré**. 2012. Tese de Doutorado. UEMA. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/446>. Acesso em: 20 de mar. de 2024.

RODRIGUES, Luís Fernando Sousa; DE CAMPOS, Marize Helena. **“Capítulos da educação indígena na terra Bacurizinho (Gruajá-Ma): Uma abordagem a partir da concepção dos primeiros educadores.”** *Multidebates*, v. 7, n. 2, p. 188-196, 2023. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/issue/view/22>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SILVA, J. A. C. da. 2015. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre**. Tese de Doutorado em Educação. Curitiba, UFPR. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41772/R%20-%20T%20-%20JOSE%20ALESSANDRO%20CANDIDO%20DA%20SILVA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, M. J. **Proteção dos povos tradicionais na Amazônia: perspectivas e desafios**. *Revista de Direitos Fundamentais e Democracia*, v. 22, n. 1, p. 235-252, 2021.

SUAVE, Mirian Pereira. “O Novo Ensino Médio: educação, trabalho e território no contexto das multifaces do espaço amazônico.” In: SILVA, Ricardo Gilson da Costa et al. (org.). **TERRITORIALIDADES E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA AMAZÔNIA**. Porto Velho: Temática Editora e PPGG/UNIR, p. 189-206, 2023. E-book (249p.) color. ISBN: ISBN 978-65-980426-8-4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373160449_Livro_Territorialidades_e_Educacao_Geografica_na_Amazonia_e-book. Acesso em: 9 mar. 2024.

SILVA, Wanna Rodrigues da. **Dinâmica Educacional dos Povos indígenas Tentehar: uma experiência na escola indígena.** 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233143202.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2024.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista escrita**, v. 2010, n. 11, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16373/16373.PDF>. Acesso em: 19 mar. 2024.

URRUTH, M. de F. N.; CALIXTO, P. **“Educação Indígena e Educação Ambiental - aproximações: o caso do povo do Passáro Azul Shanenawá.”** *Revista Thema*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 575–591, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.575-591.823. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/823>. Acesso em: 15 mar. 2024.