

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KANELA/MEMORTUMRÉ, MA

DECOLONIALITY IN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION OF THE PEOPLE KANELA/MEMORTUMRÉ, MA

Tiago de Aguiar Rodrigues¹
Solange Maria Pereira da Silva²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo levantar discussões sobre a educação escolar indígena decolonial e apresentar uma proposta pedagógica para o ensino médio, na aldeia Escalvado do povo Kanela/Memortumré (MA). Para isso foi analisado o Referencial curricular para a educação indígena do Estado do Maranhão, aprovado em 2021. Com base nesse documento, apresentam-se os conteúdos da Base que devem compor os currículos das escolas indígenas, deixando a parte intercultural aberta para que cada escola construa o currículo de acordo com as necessidades de cada comunidade. Dessa maneira, procurou-se apresentar a proposta para um currículo decolonial intercultural, a partir do referencial de Walsh (2009), Paulo Freire (1976,1978) e Macena (2007). Para isso fazemos uma reflexão/discussão sobre decolonialidade e currículo intercultural aplicado à educação escolar indígena, procurou-se enfatizar a abordagem crítica da leitura mobilizada por diversos componentes curriculares para a produção do gênero carta aberta. Foram apontados alguns encaminhamentos para a prática da interculturalidade e do dialogismo a partir dos conhecimentos da base, contextualizando de acordo com a realidade histórico-social do povo Kanela.

Palavras-chaves: Educação escolar indígena; Currículo; Decolonialidade.

ABSTRACT

This article discusses decolonial indigenous education and presents a pedagogical proposal for high school in the Escalvado village of the Kanela people/Memortumré (MA). For this purpose, the Curriculum Reference for Indigenous Education in the State of Maranhão approved in 2021, was analyzed. Based on this document, the contents of the Base are presented, which should compose the curricula of indigenous schools, leaving the intercultural part open so that each school builds the curriculum according to the needs of each community. In this way, an attempt was made to present a proposal for an intercultural decolonial curriculum based on the references of Walsh (2009), Paulo Freire (1976, 1978), and Macena (2007). For this, we reflect/discuss decoloniality and the intercultural curriculum applied to indigenous school education, seeking to emphasize the critical approach to reading mobilized by various curricular components for the production of the open letter genre. Some referrals were pointed out for the practice of interculturality and dialogism based on essential knowledge, contextualizing according to the historical and social reality of the Kanela people.

¹ Doutor em Linguística da Universidade de Brasília e Professor da Universidade Federal da Paraíba.

² Mestranda em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba e Professora da Rede Estadual de Ensino do Governo do Estado do Maranhão.

Keywords: Indigenous school; Curriculum; Decoloniality.

INTRODUÇÃO

O ensino decolonial se apresenta como forma de resistência para a educação escolar de países que sofreram processos de colonização, no qual o pensamento colonial orienta as políticas educacionais mesmo após o fim da colonização. Aplicado a educação escolar indígena esse modelo de ensino visa desconstruir ideologias opressoras e ofertar um ensino que problematize as questões de subalternidade e desperte a consciência crítica do educando. Trata-se de uma proposta de ensino que contesta práticas colonialistas, estabelece diálogos críticos entre as epistemologias colonialistas e as locais para produzir uma mudança de atitude e de enfrentamento aos sistemas opressivos.

Este trabalho é justificado pela necessidade de propostas de ensino decolonial para a educação escolar indígena, assim, defendemos a leitura crítica como elemento necessário para o letramento crítico, o qual será constituído por meio do estudo dos textos que, problematizados aos contextos sociais do educando, colaboram para a formação de seus discursos, os quais serão materializados por meio dos gêneros textuais mais utilizados em suas práticas de linguagens.

Diante disso, identificamos como problema; a orientação para o ensino nas escolas indígenas do Estado do Maranhão continua colonialista. Assim, entendemos que é necessário desenvolver um ensino decolonial na escola indígena do povo Kanela/memortunré de forma dialógica com o pensamento colonialista a fim de despertar a consciência crítica do educando e oferecer a ele subsídios para o enfrentamento da opressão. Nessa perspectiva o presente artigo tem por objetivo discutir o currículo intercultural proposto para a educação escolar indígena no Estado do Maranhão e apresentar uma proposta de ensino para a produção do gênero carta aberta para ser desenvolvida no componente curricular Língua Portuguesa em articulação com os demais componentes curriculares da área de Linguagens e Ciências Humanas.

Nessa proposta levamos para o estudo um discurso de uma professora indígena timbira texto (Macena, 2007), a qual revela a sua insatisfação com as autoridades maranhenses que não consultam os verdadeiros implicados, os povos indígenas, antes de definir as políticas públicas para eles. A temática requer um giro pelos vários momentos da história o que pode ser discutido também nas aulas dos demais componentes curriculares de Linguagens e Ciências Humanas. Após os estudos e discussões em sala de aula sobre o tema, a última etapa será a produção do gênero textual carta aberta.

Esta proposta enfatiza a leitura crítica como elemento necessário para o letramento crítico. Assim, estabelecemos discussões para a abordagem do ensino de leitura crítica através da concepção dialógica da linguagem, dos multiletramentos, da leitura como prática social para o processo de letramento crítico, o qual será constituído pela compreensão dos textos que, problematizados aos contextos sociais do público, colaboram para a formação dos discursos dos sujeitos, os quais serão materializados por meio dos gêneros textuais mais utilizados nas práticas de linguagens dos sujeitos.

A metodologia deste trabalho consiste na apresentação de discussão teórica sobre a educação decolonial e de uma proposta didática para o povo kanela/memortunré, as quais fazem parte da dissertação de mestrado em andamento em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Para embasar as discussões foi feita uma análise qualitativa sobre a grade curricular da educação indígena do Maranhão reformulada em 2021 para atender ao novo ensino médio. Logo, este trabalho consiste em um estudo analítico descritivo com a aplicação de uma proposta para a comunidade em estudo, a qual consiste no estudo de textos diversos sobre o indígena na sociedade brasileira, estes textos devem ser abordados por meio da leitura crítica, após as leituras será proposta a produção de uma carta aberta com o tema; a exclusão do indígena de participação nas decisões relacionadas a ele, a ser desenvolvida no componente curricular Língua Portuguesa em articulação com outros componentes curriculares visando ao letramento crítico dos educandos.

O artigo está dividido em quatro seções; A primeira, por um projeto de educação decolonial indígena apresenta as contribuições teóricas sobre a educação decolonial amparada

na pedagogia crítica proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire (1976,1978), Walsh (2009), Mignolo (2003, 2014), Santos (2009, 2010), entre outros. A segunda seção traz as políticas educacionais para a educação escolar indígena no Maranhão apontando avanços e retrocessos. A terceira seção trata sobre o currículo intercultural na educação escolar Kanela, apresentamos uma discussão sobre o ensino intercultural crítico e sobre a necessidade de estabelecer diálogos entre os currículos da Base e a parte Diferenciada. A quarta seção traz uma proposta para articular o currículo da Base com a parte diferenciada propondo diálogos interculturais críticos.

1. CARACTERIZAÇÃO DO POVO KANELA

Os Kanela são um povo de origem Timbira falantes do tronco macro-jê. Possuem um complexo sistema de organização social e vivem um momento de Eles mantêm a língua Canela bastante preservada e falam um português de precisão. As tradições culturais mais conhecidas praticadas por eles são: o ritual de iniciação que marca a mudança de ciclo de vida dos meninos; a corrida de toras; a pintura corporal; as reuniões no pátio da aldeia; as músicas e danças; o corte do cabelo em forma de sucos; o respeito pelos mais velhos, entre outros.

Imagem 1 – Povo Kanela



Fonte: (PIB, [2002] 2023).

A principal aldeia ramkokamekrá, Escalvado, é conhecida pelos sertanejos e moradores de Barra do Corda como Aldeia do Ponto e localiza-se em torno de 70 km a sul-sudeste dessa cidade, no estado do Maranhão. A Terra Indígena Canela hoje está homologada e registrada. Até recentemente, essas terras de cerrado, florestas-galeria e pequenas chapadas ficavam no município de Barra do Corda, mas agora localizam-se no novo município de Fernando Falcão, que se estruturou a partir do crescimento da antiga vila Jenipapo dos Resplandes. O limite sul da Terra Indígena fica em grande parte delimitado pela serra das Alpercatas. O rio Corda corre fora da TI, afastado 20 Km, ao longo do limite noroeste. (PIB, [2002] 2023).

A população estimada dos Kanela é em torno de 3000 pessoas. Tem-se assistido ao crescimento populacional ocasionado pela assistência à saúde na aldeia e fora ela quando há demanda por tratamento especializado, pela água potável implantada pela SESAI³, pelos incentivos de auxílios à natalidade, bolsa família, entre outros. O contato dos Kanela com os não indígenas foi bastante limitado até 1938 quando o Serviço de Proteção ao Índio-SPI instalou agentes nas proximidades da Aldeia. Esse contato impôs significativas mudanças na cultura deles.

As tradições culturais também não passaram incólumes ao contato. Em 1951, morreu um importante chefe ramkokamekrá, Håk-too-kot, grande conhecedor e promotor das tradições Canela. Concomitantemente, nessa época iniciou-se o ensino da escrita. Já na década de 1970, a incipiente assistência de saúde proporcionada pela Funai fez crescer a confiança nos medicamentos farmacêuticos, favorecendo o crescimento populacional. Paralelamente, missionários da Wycliffe Bible Translators traduziram o Novo Testamento para a língua dos Canela e propagaram novos valores entre os Ramkokamekrá.(PIB, [2002] 2023).

Em 1957 William Crocker antropólogo norte-americano iniciou os estudos sobre o povo Kanela. Por mais de 50 anos, o pesquisador registrou as transformações na sociedade kanela. Antes de Crocker, Nimuendajú realizou grande estudo sobre os kanela, *The Eastern Timbira*, antes mesmo de o SPI se instalar na região, o estudo de Nimuendajú foi realizado durante seis visitas entre 1929 e 1936 (PIB, [2002] acesso em 2023).

³ Secretaria Especial de Saúde Indígena

Atualmente, os kanela convivem entre dois mundos: o mundo Kanela indígena e o mundo não indígena. No mundo indígena eles permanecem firmes na preservação de seus conhecimentos, nos rituais, na manutenção de seus costumes, e no sistema de organização social. Em relação ao mundo não indígena, fazem negociações, utilizam os serviços comerciais e bancários, sendo que um dos elementos desse mundo é a escola com suas regras, imposições e conhecimentos que muitas vezes não fazem sentido para eles. A escola também é a responsável por desenvolver as competências em língua portuguesa, as quais são valorizadas por toda a comunidade, pois acreditam que a língua portuguesa é um forte instrumento de poder para utilizar no mundo não indígena. Assim, seguem firmes com a sua língua indígena e a utilizam como fronteira entre os dois mundos.

Os kanela aceitam a educação escolar por entender que ela é necessária para seus projetos de resistência, pois ela prepara para a compreensão do mundo não indígena e de como transitar nele. Assim, a escola para eles, embora seja uma instituição do *kupen*⁴, os ajudam a se apropriar dos conhecimentos necessários para se defenderem frente ao mundo não indígena, embora ainda haja muitos conflitos em relação a uma educação escolar indígena como instrumento de libertação e uma educação escolar para o índio prescrita pelos dominadores.

Esses conflitos são marcados pelas relações de poder entre o Estado, responsável pela educação escolar, e as comunidades indígenas. O Estado do Maranhão ainda mantém uma visão etnocêntrica ao definir o tipo de escola para o indígena, e as comunidades indígenas reivindicam uma educação escolar indígena diferenciada, ou seja, um currículo que contemple os projetos de manutenção de seus saberes, que institua a interculturalidade crítica como eixo do norteador do ensino.

2. POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA

Um projeto de educação decolonial pressupõe um ensino que utilize métodos, currículos e abordagens diferenciados do padrão eurocêntrico colonialista em que se assenta a educação

⁴ Kupen é o termo pelo qual os kanela tratam todos aqueles que não são índios.

escolar nos países que passaram por processos de colonização. Trata-se de uma proposta dialógica entre saberes, os quais são abordados, ressignificados e problematizados a partir da realidade social de cada grupo subalternizado. Dessa maneira, uma educação decolonial é aquela que desenvolve no aluno a consciência crítica sobre a forma como ele vive, sobre os elementos que marcam as assimetrias entre ele e os grupos sociais dominantes. Logo, a implementação de uma educação decolonial passa por um conjunto de práticas divergentes do modelo ocidental e, por isso, colaborativas com o projeto de libertação de grupos sociais oprimidos pelo modelo colonialista.

A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos (MIGNOLO, 2014). Nessa perspectiva ela é resultado de processos de resistência por parte daqueles que sofreram/sofrem a violência da colonização/colonialismo. Para isso, o sujeito oprimido encontra as bases para a resistência a partir do pensamento liminar⁵. Assim, segundo Mignolo (2014, p. 449) o pensamento liminar indica uma nova maneira de pensar na qual as dicotomias podem ser substituídas pela complementaridade de termos obviamente contraditórios. Nesse sentido, o grupo oprimido reivindica o espaço que a colonialidade do poder e do saber lhe negam. Trata-se de um projeto de libertação em que as diferenças não se enfrentam, mas se respeitam.

Aplicada à escola indígena, essas práticas visam a combater as estruturas dominantes da sociedade capitalista neocolonialista⁶ a qual impõe aos países periféricos total dependência econômica, científica e tecnológica, impondo a ideologia de superioridade dos grandes blocos econômicos em relação aos países periféricos e subalternizando suas populações. Desta forma o ensino decolonial tem por objetivo conscientizar as populações subalternizadas por meio do

⁵Segundo Mignolo (2014) o pensamento liminar é uma forma de pensamento que emerge como reação às condições de vida cotidiana criadas pela globalização econômica e pelas novas faces da diferença colonial,

⁶ Neocolonialismo diz respeito ao controle dos sistemas econômicos e políticos de um Estado por outro Estado mais poderoso, normalmente é caracterizado como a colonização de país subdesenvolvido por um desenvolvido (MAYHEW, 2016).

diálogo entre as ideologias e os conhecimentos ocidentalizados e seus próprios conhecimentos e ideologias, para que seja construído o pensamento liminar frente a hegemonia imperialista.

A partir desta perspectiva, Walsh (2009) defende uma pedagogia decolonial, a qual propõe uma insurgência educativa propositiva, adquirida por meio da consciência de processos de assujeitamento ao longo dos séculos e da necessidade de lutar por mudanças. Assim, sujeitos subalternizados se levantam contra o apagamento de seus saberes pelos saberes ocidentais e propõem a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Trata-se de uma visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, a pedagogia nesses moldes adquire um caráter político. A escola passa a ser um espaço para despertar a consciência de raça, de identidade e de resistência.

A pedagogia decolonial, proposta por Walsh (2009), dialoga com a pedagogia da libertação, pois esta problematiza questões como opressão e subalternização, propondo práticas para uma educação de resistência. Essa pedagogia parte da reflexão do sujeito subalternizado, inserido em uma realidade social, e propõe uma educação para o desenvolvimento da consciência crítica, para a participação na vida social, e ativismo político em defesa dos direitos do cidadão, estabelecendo, assim, um diálogo crítico e consciente de combate à hegemonia capitalista.

A violência colonial impôs sobre os povos originários o apagamento de suas histórias, línguas e sistemas de conhecimentos. Esta foi uma estratégia do projeto modernidade/colonialidade Mignolo (2003). Segundo Mignolo, “a diferença colonial estabeleceu os critérios da hegemonia dos europeus sobre os povos originários do mundo colonizado, pautada na racialização dos sujeitos”. Esse critério foi adotado para marginalizar e segregar esses povos, o qual colocava o mundo europeu e suas populações como um padrão da civilização, seus saberes e fenótipos como superiores aos demais povos habitantes do mundo colonizado, estabeleceu-se assim, uma geopolítica da dominação marcada pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Dessa forma, a colonialidade atua sobre os corpos destes povos, destituindo-os de humanidades, objetificando-os. Essa violência não foi extinta com o fim do colonialismo, ela

continua orientando a política de dominação, na qual a ideologia capitalista continua oprimindo os corpos dos grupos subalternizados por critérios de racialização e é contra essa geopolítica capitalista que a proposta de educação libertadora desenvolvida por Paulo Freire, a partir dos anos 1960, no Brasil se apresenta como alternativa para a educação decolonial.

A base para a educação libertadora proposta por Freire (1976, 1978) está na ideia de que, a partir da educação, a pessoa adquire a consciência do mundo em que vive, compreende os mecanismos de dominação, as relações de desigualdades e injustiças que constitui a sociedade colonialista. Esse tipo de educação produz sujeitos para combater as injustiças e para lutar pelos direitos de sua classe. Para subsidiar esse tipo de educação é necessário ativismo e engajamento de agentes educacionais comprometidos com uma educação para a libertação; estes devem problematizar as temáticas sociais, ter consciência de classe e de identidade, a fim de transformar uma realidade social opressora.

O poeta português Luís de Camões afirma que “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.” No caso dos indígenas no Brasil, mudam-se apenas os tempos, pois as vontades permanecem oprimindo, excluindo, exterminando. Em cinco séculos, pouca coisa mudou em relação à educação oferecida pelo Estado aos indígenas, de modo que ainda há muito de colonialidade na educação escolar indígena no Brasil.

Embora a Constituição Federal (CF) de 1988 reconheça a diversidade de povos existentes no Brasil e suas contribuições para a formação da nacionalidade brasileira, ela nasce em um momento de redemocratização, de abertura ao mercado liberal, o qual apresentava um discurso de valorização do multiculturalismo. Nesse contexto, os anos precedentes à Carta Magna são marcados por discussões sobre raça, diversidade, cultura, história e educação. Assim, no campo das lutas e movimentos sociais algumas mudanças ocorrem, mas quem vai ditar os modelos da educação brasileira ainda é o capitalismo, ou seja, ainda estamos sobre a dominação neocolonialista. Walsh (2009) cita o exemplo equatoriano semelhante ao brasileiro:

Apesar de sua base legal, o BEI [educação intercultural bilíngue] no Equador, como em outros países, foi marginalizado diante da contínua hegemonia cultural e educacional do Estado, situação que se complicou ainda mais no contexto neoliberal, onde a responsabilidade estatal favoreceu a privatização

e a descentralização. Portanto a abordagem intercultural presente nas reformas educacionais dos anos 90 em vários países, inclusive no Equador é de fundamental importância, ela é o eixo não só da educação básica indígena, mas da educação em geral. O fato de essas reformas terem tido muito pouco impacto e implementação é, portanto, ainda mais preocupante⁷. (WALSH, 2009, p. 51, tradução nossa)

Conforme descreve a autora, nos anos 1990 houve pouca implementação da lei no Equador e aqui no Brasil não foi diferente. A política neoliberal continua definindo o currículo da educação brasileira, com forte impacto da ideologia capitalista sobre o sistema educativo; as minorias sociais continuaram subalternizadas diante da hegemonia capitalista, contudo, houve também lutas e conquistas.

Assim, no Brasil do século XXI, a população afrodescendente e a indígena têm ganhado mais espaço para exigir que seus direitos sejam efetivados. A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, essa é uma forma de descolonizar o currículo, pois, ao ter a cultura e história valorizadas, a população indígena e afrodescendente ganham visibilidade e status por meio de seus conhecimentos e culturas. Essas conquistas visam a corrigir as injustiças praticadas sobre os povos originários e os povos de origem africana, são pequenas faíscas que acendem o movimento de luta rumo a uma educação decolonial.

Em relação à educação escolar indígena, foram criados os documentos norteadores da educação escolar indígena nos anos 1990 no Brasil, os quais apresentam as diretrizes dessa modalidade de ensino. O MEC, por meio da SECAD⁸, desenvolve políticas públicas voltadas para atender as demandas das escolas indígenas.

⁷ A pesar de su base jurídica, la EIB en el Ecuador, al igual que en otros países, quedó marginada frente a la continua hegemonía cultural y educativa del Estado, situación que se complicó aún más en el contexto neoliberal, donde la responsabilidad estatal ha favorecido la privatización y la descentralización. Por ello, el planteamiento de que la interculturalidades eje y deber no sólo de la EIB sino de la educación en general planteamiento presente en las reformas educativas de los 90 en varios países, incluyendo el Ecuador es de importancia fundamental. El hecho de que estas reformas hayan tenido muy poco impacto y aplicación es, por tanto, aún más preocupante”. (WASH, 2009, p.51).

⁸ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade criada no governo do PT e extinta no governo Bolsonaro.

A construção de um currículo intercultural para a educação escolar indígena é um dos instrumentos para uma educação decolonial, pois ela se propõe a contrapor o currículo colonialista que ainda hoje utiliza os conhecimentos eurocêntricos como padrão. Para Walsh (2009), trata-se da hegemonia do conhecimento pautada na pretensa superioridade dos conhecimentos eurocêntricos, que ela chama de *geopolítica do conhecimento*, o qual nos faz pensar que a educação precisa de uma reforma que lhe permita ajustar-se ainda mais aos padrões (globais) euro-americanos. Em oposição a esse pensamento, alguns cientistas, sobretudo teóricos das ciências sociais e humanas, propõem uma mudança de paradigma por meio de estudos que se voltem para países periféricos, cuja política colonialista impõe suas vontades e subalterniza as minorias sociais.

Do lado de cá, os movimentos pela valorização dos conhecimentos fora do eixo euro-americano crescem. A academia tem estimulado a produção de saberes para uma desconstrução da política colonialista. A esse respeito Boaventura de Souza (2010) considera o início do século XXI como período que pensa e promove a diversidade e pluralidade para além do capitalismo, e a globalização para além da globalização neoliberal. Segundo o autor, esse momento exige que a ciência moderna seja reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MARANHÃO

As políticas educacionais para a educação escolar indígena desenvolvidas pelo Estado do Maranhão, a partir da divisão de responsabilidades pelo MEC nos anos de 1990, são resultado de ações implantadas em outros Estados, o que demonstra que não houve estudos com grupos étnicos em campo para compreender as necessidades educacionais de cada um, e, assim, desenvolver políticas educacionais específicas com base em suas realidades. Para a pesquisadora Elizabeth Coelho (2015), até meados de 2010, o Maranhão nunca apresentou um

projeto de educação escolar indígena diferenciado para cada grupo étnico com base em suas especificidades.

Apresentamos a seguir o discurso de uma professora indígena timbira apresentado em um encontro de professores indígenas, realizado nos primeiros dias de novembro de 2006, em Imperatriz, MA. Participaram a FUNAI, MEC e SEDUC/MA:

Eles não procuram saber dos indígenas, o que querem realmente. Sempre fazem as coisas achando que está fazendo o bem, quando na realidade, não é bem o bem que está fazendo, porque quem sabe a nossa realidade somos nós. Nós é que conhecemos as nossas dificuldades, nós é que conhecemos o nosso trabalho, como que é a organização da aldeia, de cada povo, nós que temos o conhecimento. E as pessoas que estão lá na frente, eles acham que nos conhecem mais do que nós mesmos, e estão fazendo as coisas sem consultar a gente, sem perguntar para nós, sem saber para que é que está fazendo. Não está respeitando a organização de cada povo, o direito de cada um. Tudo que vem para nós, já vem assim, preparado, tipo o plano decenal. Quando ele veio para ser discutido ele já estava aprovado “lá de dentro”, com a consultora que veio, em 2002, discutir o plano decenal conosco... disse que era só para gente confirmar ou então dizer o que queria que fosse acrescentado ou diminuído. E foi feita aquela discussão assim, muito rápida, com palavras tão difíceis que às vezes nós não entendemos direito o que está escrito ali (...) porque quem está lá dentro do mato, é um português muito simples, e a gente não está lá vendo as novas palavras que estão vindo. E por isso, nós temos aprovado coisas que nós nem mesmo conhecemos. Mas chegou a hora de darmos um basta a essa situação, e começar a fazer as coisas da nossa maneira, da nossa forma que nós achamos que deve, porque as pessoas ouvem muito antropólogo que acha que o índio não é capaz de fazer, que o índio não tem capacidade de decidir o que quer. Quem está lá na frente acha que índio não tem que crescer enquanto cidadão brasileiro, que eles devem continuar sendo sempre aquele índio do princípio, de quando eles invadiram o país, dizendo que descobriu. Aí encontrou os índios aqui nus, que não sabiam ler, que não sabiam nada... nada entre aspas. Nada do que eles sabiam. Porque o que nós sabíamos, nós conservamos até hoje. (...) Eu vejo a educação hoje, no Maranhão, como eu já falei no início, um descaso total. Dentro das escolas indígenas... a escola funciona, às vezes, porque o professor tem vontade, porque eu mesma já trabalhei na escola sem um caderno, sem um lápis, sem nada. Levando os alunos para o mato, catando pedrinhas, catando sementes, e fazendo a aula com que tem acesso. Dizem que a aula indígena, a escola indígena, não precisa de escrita. Por que, então, trouxeram a escrita para nós? Nós fomos pedir? Nós não fomos pedir. Pegaram a gente e internaram em colégios, catequizando e ensinando a escrever (MACENA, 2007, p. 80-81).

As políticas educacionais indígenas no Maranhão não apresentam um planejamento para atender as diversidades de povos indígenas presentes no território maranhense. Os discursos reproduzidos nos documentos orientadores não se efetivam na prática. Falta ações por parte do Estado para implantar uma educação escolar indígena que promova o conhecimento e desenvolva as competências necessárias para a autonomia desses povos. O estado utiliza das relações de poder para decidir o que é melhor para eles. Assim, utilizam a educação escolar como instrumento de manutenção de uma ordem de estratificação estabelecida por meio de relações de dominação em que o opressor persiste em manter a dominação, sendo necessário, portanto, que os implicados, nesse caso os indígenas, conheçam a verdade para combater a opressão que sofrem.

A percepção da verdade só será obtida a partir da educação, a insubordinação contra a opressão e em defesa da libertação requer o engajamento dos povos indígenas, por meios de processos reivindicatórios por melhoria na educação escolar ofertada a eles. Ademais, é necessário que ocorra o confronto entre as partes para que o Estado compreenda a insatisfação da população indígena com o atual modelo de educação colonialista ainda vigente nesta região.

As estratégias constituem modos de ação sobre a ação possível eventual, suposta dos outros. O ponto mais importante é evidentemente a relação entre relações de poder e estratégias de confronto. No centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma insubmissão; e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência (FOUCAULT, 1995, p. 248).

O discurso da professora timbira apresentado por Macena (2007) ilustra uma situação de confronto em que uma representante de um grupo étnico confronta as relações de poder do Estado e o descaso com as necessidades das escolas indígenas. Após esses focos de resistência, poucas coisas mudaram, sobretudo em relação à assistência pedagógica. Nos últimos oito anos o Estado do Maranhão vem implementando algumas ações para melhorar a escola indígena, entre elas estão: construções de escolas com estrutura física mais moderna - na aldeia Escalvado, por exemplo, *locus* deste estudo, a escola está em fase de acabamento. Outras ações importantes foram colocar os indígenas como gestores dessas escolas, a ampliação do quadro

de professores indígenas, a regularização de transporte escolar, a distribuição da merenda escolar e a reativação do conselho de educação indígena em 2021. É inegável que essas ações fortalecem a educação escolar indígena, mas falta ainda apoio pedagógico, formação continuada, material didático específico, políticas linguísticas de acordo com a realidade sociolinguística da comunidade.

A partir de 2021 foi aprovado o novo Referencial para a Educação Indígena Curricular Estadual- REICE/MA, o qual ainda continua no campo teórico, e também o Estatuto dos Povos Indígenas, que prevê investimentos nessa modalidade. Portanto, espera-se que as proposições desses documentos sejam de fato implementadas e que não fiquem apenas no campo dos discursos. Uma política educacional depende do Estado para implementá-la, e, por isso, é marcada por relações de poder da instituição que a elabora. Diante da demora com que ocorre as políticas educacionais no Maranhão, essa falta de direcionamento reflete o descaso com a educação escolar indígena neste Estado.

Em comparação com outros Estados, observa-se que houve pouco investimento na educação escolar indígena, principalmente na parte de acompanhamento pedagógico. Uma busca por trabalhos desenvolvidos nesse período que atestam a participação de especialistas na elaboração das políticas educacionais para as escolas indígenas em diversas regiões do Brasil não encontramos relatos sobre o Estado do Maranhão. Em outros Estados encontramos trabalhos de Francisco Edviges Albuquerque, Simara de Sousa Muniz e Severina Alves de Almeida. Maria do Socorro Pimentel da Silva e Lilian Abram dos Santos, Grupioni e D' Angelis, e outros, todos estes realizam ou realizaram trabalhos de formação e ajudaram a pensar as políticas educacionais indígenas em vários Estados do Brasil.

Macena (2007), ao estudar a educação escolar indígena Kanela, observa que os professores não índios da Escalvado tentam suprir a ausência de assistência pedagógica do Estado dando suporte aos professores indígenas, pois estes precisam de auxílio para fazer a educação escolar acontecer na prática.

3.1 Currículo intercultural na educação escolar Kanela

Retomamos a carta da professora para apresentar um exemplo da interculturalidade crítica, a qual deve fazer parte dos diálogos interculturais na educação escolar indígena. A interculturalidade crítica ocorre por meio da interpretação dos fatos, contestando ordens e discursos dominadores, esse tipo de abordagem requer um corpo docente crítico e combativo. Os indígenas possuem essas características. Sabem perceber quando os discursos e as promessas fazem parte das estratégias de dominação de quem tem o poder.

A criticidade será desenvolvida por meio da reflexão, conforme fez a professora em seu discurso que reproduzimos aqui; “de quando eles invadiram o país, dizendo que descobriu. Aí encontrou os índios aqui nus, que não sabiam ler, que não sabiam nada... nada entre aspas. Nada do que eles sabiam. Porque o que nós sabíamos, nós conservamos até hoje” Macena (2007, p.81). Neste discurso percebemos uma análise sobre a história do descobrimento o qual foi discutido pelo viés colonialista, mas por meio do letramento crítico o discurso foi ressignificado pela professora, isso fica claro quando ela substitui o termo descobrimento por invasão. Por meio desse exemplo percebe-se que houve interculturalidade crítica, pois o mesmo conhecimento foi abordado por diferentes perspectivas, e ela ressignificou de forma crítica, assim, houve aprendizado significativo e educação libertadora. Em seguida, ela contesta o discurso de que os índios não sabiam de nada quando ela diz: “não sabiam o que eles sabiam, mas nossos conhecimentos reproduzimos até hoje”.

A interculturalidade crítica é o caminho para a libertação dos grupos subalternizados pelos dominadores, e os professores de escolas indígenas devem conduzir o ensino utilizando essa abordagem. Dessa forma o conteúdo da Base é discutido de forma crítica. De acordo com um professor Kanela, em suas aulas ele apresenta ao aluno os conhecimentos dos dois mundos, o indígena e o não indígena por meio do currículo da Base Comum Curricular-BNCC e da parte diferenciada. Os conteúdos da Base devem ser estudados de forma crítica apresentando elementos textuais que comprovem que se trata do ponto de vista do dominador. Esse ponto de vista deve ser contestado quando for necessário, é isso que observamos no discurso da professora. Para desenvolver a interculturalidade crítica, a seleção dos gêneros textuais e os

recursos multissemióticos são essenciais nas abordagens dos textos em sala de aula, pois, por meio deles, é possível observar opiniões divergentes sobre um mesmo tema.

Logo, desenvolver a criticidade nos estudantes indígenas é prepará-los para reagir contra as injustiças sofridas e lutar por seus direitos. O Documento Curricular para a educação indígena aprovado em 2021 apresenta os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, e deixa em aberto para a comunidade construir o currículo intercultural. Apresentamos a grade curricular para o ensino médio *corpus* desta pesquisa.

Quadro 1: Reformulação do Ensino Médio- Educação Indígena

Estrutura Curricular	Área do conhecimento	Componentes curriculares	2022		2023		2024		CH/3 anos
			1 série		2 série		3 série		
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Formação Geral Básica	Linguagens	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Língua Indígena	2	80	2	80	2	80	240
		Educação física	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Ing	1	40	1	40	1	40	120
	Subtotal		7	280	6	280	7	280	840
	Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
Subtotal		4	160	2	80	4	160		

	Ciências da Natureza	Biologia	1	40	1	40	1	40	120
		Química	1	40	1	40	1	40	120
		Física	1	40	1	40	1	40	120
	Subtotal		3	120	3	120	3	120	360
	Ciências Humanas	História	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
Subtotal		4	160	4	160	4	160	480	
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18	720	18	720	18	720	1800

Fonte: REICE/MA(2021) [Adaptado pelos autores].

Quadro 2: Currículo específico

F L E X C I B R I L I C I Z U A L Ç A R	Produção Textual e Leitura	1	40	2	80	2	80	240
	Direito Indígena	1	40	1	40	1	40	160
	Projeto de Vida	2	80	2	40	2	40	80
	Eletivas de Base*	4	160	2	80	2	80	120
	Pré IF Ciências da Saúde	1	40	x	x	x	x	40

O	Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	1	40	x	x	x	x	40
	Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	40	x	x	x	x	40
	Pré IF Ciências Humanas e Linguagens	1	40	x	x	x	x	40
	Eletivas de IF	0	0	40	80	40	80	160
	Corresponsabilidade Social e Movimento Indígena	0	0	1	40	1	40	80
SUBTOTAL		13	520	13	520	13	520	1560
Carga horária geral		30	1200	30	1200	25	1200	3600

Fonte; REICE/MA (2021) [adaptado pelos autores].

Neste documento o currículo da Base é muito extenso e os conteúdos prescritos pelos referenciais curriculares são os mesmos da escola não indígena, de forma que é necessário que as escolas indígenas selecionem os conteúdos e proponham diálogos interculturais, tudo isso com base no perfil de seus alunos, considerando que a maioria dessas escolas possuem ritmos distintos, a imposição de uma carga horária muito extensa e inclusive de atividades extraclasse sem analisar o contexto das escolas e as condições de permanência desses alunos no espaço escolar, sendo assim, pressupõe-se que não houve a participação da comunidade indígena nessas definições. No documento também não foi considerado que os recursos tecnológicos são mais escassos em parte dessas escolas, o que dificulta o ritmo do ensino.

Com base na necessidade de formação para esse público, apresentamos aqui uma proposta para a construção do currículo intercultural, o qual, a partir dos conteúdos da Base propostos pelo Referencial Curricular para as escolas indígenas, propõe o ajuste do currículo para a abordagem intercultural crítica. Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em

andamento pela Universidade Federal da Paraíba. A qual propõe por meio do componente curricular Língua Portuguesa desenvolver o letramento crítico a partir do ensino de leitura crítica, para isso, o estudo de leitura tem por objetivo provocar reflexões críticas o que se configura como uma prática decolonial e libertadora. Assim, defendemos que a leitura crítica deve compor abordagens dos demais componentes curriculares da área de Linguagem e Ciências Humanas para que o trabalho interdisciplinar seja alinhado, a fim de produzir um aprendizado satisfatório.

Por conseguinte, a formação para os professores da educação escolar indígena é essencial para que o ensino conduzido por eles contemple a interculturalidade crítica. Os professores da escola indígena Kanela são muito conscientes que necessitam estar em constante formação e por isso alguns com melhores condições se deslocam para a cidade para fazer uma pós-graduação no final de semana. Outros estão fazendo graduação por conta própria. Os conhecimentos que estão adquirindo não são voltados para a educação escolar indígena, embora sejam bastante válidos. Portanto, a procura por formação dos professores Kanela reflete a importância que atribuem à escola e a tentativa de superar as dificuldades que encontram como professores, uma dessas dificuldades relatada por eles é a construção do currículo intercultural, pois trabalham a sua cultura na escola nos componentes curriculares língua indígena, artes, cultura indígena, mas apresentam dificuldades para estabelecer diálogos interculturais entre os conhecimentos da Base contextualizando com o contexto indígena.

4. PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE LINGUAGEM E HUMANAS

Com base no Referencial Curricular para a Educação Indígena do Maranhão aprovado em 2021, apresentamos a seguir uma proposta para a construção do currículo intercultural, o documento apresenta a grade curricular, a ementa e os objetivos que devem ser alcançados por cada componente curricular. De forma que é aberto para cada escola construir o currículo

intercultural, assim, apresentamos uma proposta de currículo intercultural para a escola indígena da aldeia Escalvado, MA, *corpus* desta pesquisa.

A proposta consiste em estabelecer relações dialógicas entre os conhecimentos da Base estendendo até a realidade histórico-social do povo kanela. Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1978), observa que a palavra carregada de significado auxilia o educando a ler o mundo, a ser crítico. É com base nessa concepção que o educador propôs a descolonização do ensino, por meio da reflexão crítica, em que um tema ou palavra gera conhecimento a partir de um contexto. Assim, o ensino para grupos subalternizados deve abordar os contextos que os tornaram subalternizados, ou seja, apresentar o cenário que os provocou, e de como se apresentam os encaminhamentos em relação a ele nos espaços nacionais, regionais e os locais. Assim a palavra geradora torna-se instrumento de libertação à medida que ela serve para problematizar o mundo do educando por meio da interculturalidade crítica.

4.1 O tema gerador a partir do componente Língua Portuguesa: diálogos interdisciplinares

O Componente curricular Língua Portuguesa por meio dos campos de atuação possibilita o estudo de uma diversidade de gêneros textuais, cujas temáticas podem ser estendidas para outros componentes curriculares. Diante disso, apresentamos como proposta desenvolver o estudo do gênero a partir da leitura crítica contextualizada e interdisciplinar, para isso, os professores de áreas afins devem planejar juntos, selecionar juntos a temática que será estudada em uma unidade.

Para uma melhor compreensão sobre a orientação dos referenciais curriculares para as escolas indígenas construímos um quadro com os conteúdos da Base e apresentamos proposta para o currículo intercultural, a qual considera os elementos da cultura, da história, do espaço geográfico, da organização social e elementos da filosofia Kanela. O quadro apresentado é composto pelas orientações sobre conteúdo da Base e metodologias para o ensino nas escolas

indígenas. No componente curricular Língua Portuguesa escolhemos o gênero carta aberta para desenvolver a proposta.

O gênero carta aberta se insere no campo de atuação da vida social. Sendo assim, achamos conveniente levar para estudo um gênero utilitário na vida do aluno indígena, pois este precisa ser letrado para apresentar ao mundo suas reivindicações, narrar as violências sofridas ao longo dos séculos, revelar suas lutas e resistências em um contexto de marginalização, o qual foi exposto desde a colonização, para expor suas lutas, reivindicações o educando indígena poderá recorrer a esse gênero para ser ouvido, para isso, a escola por meio da leitura, da escrita e das diversas áreas do conhecimento vai favorecer o letramento necessário para produção do gênero carta aberta.

A Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo. (LEITE, 2014, p. 76).

Pelas características do gênero carta aberta a qual consiste em denunciar ou expor uma problemática, o autor precisa dispor de informações para embasar seus argumentos, e estas informações, dependendo da realidade, são desenvolvidas na escola, pois é a escola que reúne os agentes de letramentos sensíveis à realidade dos alunos. Para Kleiman (2005), agente de letramento é aquele que consegue articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido, para que os alunos sejam plenamente inseridos na sociedade letrada.

A ideia é transgredir, se rebelar contra um currículo e abordagens que perpetuam a ideologia do dominador, nessa perspectiva a educação escolar dos grupos oprimidos devem fortalecer as suas identidades: A política da identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes uma posição que dê objetivo e significado à luta Hooks (2013, p. 120).

Dessa maneira, os letramentos críticos surgem das teorias críticas sociais (*Critical Social Theory*), corrente teórica do letramento crítico americano influenciada pela pedagogia

de Paulo Freire, essa corrente aborda o texto sob a perspectiva crítica social, para isso a leitura é voltada para a análise da ideologia que reveste o texto, portanto, o texto é um instrumento sociopolítico e por isso o leitor deve estar atento às ideologias presentes nele e problematizá-las a partir de sua realidade.

O componente curricular Língua Portuguesa organiza o estudo dos gêneros textuais por meio dos campos de atuação, a fim de orientar “a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2018, p. 85). Em cada campo de atuação o estudo dos gêneros pode ser abordado de acordo com a perspectiva crítica, sendo necessário que esta também oriente a abordagem dos outros componentes curriculares. Assim, a seleção do texto para estudo deve considerar aspectos da vida social dos alunos implicados, logo, é o contexto social que determina a abordagem crítica e a problematização das questões sociais suscitadas pelo texto. A educação escolar indígena reivindicada pelos Kanela é aquela que propicia a seus alunos mobilidade por vários espaços, os gêneros e as temáticas devem priorizar suas práticas sociais. Para Kleiman:

Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para a realização da ação promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação; assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado, tendo essas competências como elemento estruturante (KLEIMAN, 2006, p.33).

Assim, ao trabalhar o gênero carta aberta no campo de atuação da vida pública para estudantes Kanela, muitos conhecimentos serão mobilizados para a produção do gênero. O professor de língua portuguesa além de trabalhar as características do gênero, promoverá discussões para a escolha de um tema relevante para os povos indígenas e para os Kanela em particular, para isso deverá haver articulação com professores de outros componentes curriculares a fim de alinhar a temática e cada qual fazer a abordagem crítica em sua aula, essa articulação é necessária inclusive em relação a abordagem que se deseja fazer sobre o texto.

Com a finalidade de iniciar uma discussão sobre um tema atualizado para os estudantes, retomamos o texto citado por Macena (2007) que serviu de ilustração para a interculturalidade

crítica, pois ele apresenta um discurso de insatisfação que representa o sentimento de muitos indígenas. O tema discutido pela professora foram as políticas educacionais do governo para os povos indígenas sem a participação deles. Essa temática poderá ser desenvolvida na escola por meio dos componentes curriculares; Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, entre outros.

A leitura do texto apresentado por Macena (2007), para o contexto da sala de aula, é adequada porque retrata uma problemática vivenciada por povos indígenas no Brasil e no Maranhão, logo, iniciar os estudos lendo um texto no qual problematiza uma relação de assimetria é uma forma de desenvolver letramento crítico. A todo tempo estamos em uma relação conflituosa entre o eu e outro, criando avaliações, posicionamentos e agindo ativamente através dos outros procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência (BAKHTIN, 2011, p. 13). Ao iniciar os estudos por esse texto o objetivo é preparar a turma para a produção de uma carta aberta problematizando a questão da ausência do indígena nas decisões que os afetam, a partir dele dá-se início a um processo de letramento para a produção do gênero.

Para isso, a mediação do professor é necessária a fim de desenvolver a competência da contextualização." A Competência de contextualizar socioculturalmente o texto oferecido à leitura, reconhecer e compreender o enunciado como um produto sociocultural, do contexto em que se vive". Jurado e Rojo (2006, p. 40). Dessa maneira, o professor leva para discussão um tema presente na vida de todos da comunidade, assim, o texto em análise será um instrumento de reflexão e produção de sentido.

Apenas a leitura do texto não será suficiente para a produção de uma carta aberta bem fundamentada, de modo que é necessário estabelecer diálogos com os demais componentes curriculares sobre o mesmo tema, o aluno necessita de informações para compreender os fatores estruturais que impedem o indígena de participar das decisões sobre o que é melhor para ele. Cada componente curricular vai preencher uma lacuna dessas informações, as quais serão reunidas para a construção da carta aberta. Assim, a temática que tem início com o Componente Língua Portuguesa é atravessada por outros componentes curriculares. Portanto, o texto do

aluno é o resultado da relação do tema com diversas áreas do conhecimento, da capacidade que ele tem de relacionar e sintetizar informações recebidas.

O componente curricular História discutirá a colonização e de como o indígena foi tratado ao longo dos séculos. O espaço geográfico e a luta dos indígenas pelo território também será relevante para o entendimento dos deslocamentos, da fuga para sobreviver, das modificações da biodiversidade que ameaça a vida do indígena, questões que até o momento eram decididas pelos dominadores sem a participação dos implicados. O componente Sociologia poderá abordar a temática por meio do etnocentrismo, abordando as relações de poder por trás das políticas de manter os indígenas longe das decisões que os afetam. O componente Filosofia poderá levar para a discussão a questão da cidadania diferenciada, dos elementos necessários como ética, sabedoria para escolher o que é melhor para seu povo e da própria filosofia de vida.

Após os estudos sobre a temáticas, exclusão do indígena da participação nas decisões sobre ele, conforme sugestão apresentada, em seguida é o momento da produção da carta aberta, a qual deve ser produzida, analisada de acordo com as características do gênero e reescrita para a versão final.

O espaço escolar é o *locus* próprio para a circulação dos textos de todas as esferas sociais, é nesse espaço que se promove debates, que são apresentados diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Uma abordagem crítica do texto é uma forma de pedagogia decolonial e interessa sobretudo a contextos de minorias sociais. Por isso, responsividade do professor que seleciona e aborda, e do aluno situado em um contexto de opressão que vai enxergar no texto as marcas da opressão. Nos contextos indígenas a prática da leitura crítica é um instrumento de resistência. O texto é o elemento que desperta a consciência da desigualdade sofrida.

O que desejamos com esse trabalho é contribuir com os professores para que trabalhem a criticidade dos estudantes por meio da leitura dos textos escritos, dessa maneira, a escola será a instituição em que a leitura do mundo será apresentada e analisada por meio do texto. Assim, a nossa proposta consistiu em abordar um tema, a exclusão do indígena da participação nas decisões relacionadas a ele para a produção de uma carta aberta. O foco para desenvolver o

tema foi a leitura crítica como elemento de letramento crítico e prática que deve ser adotada em todos os componentes curriculares. A sugestão é que outros gêneros textuais sejam desenvolvidos de forma interdisciplinar e por meio da leitura crítica. Apresentamos a seguir a proposta para o currículo intercultural que pode orientar a abordagem sobre outros gêneros a partir da leitura crítica e dialógica entre os componentes curriculares da área de linguagem e ciências humanas.

Quadro 3: Conteúdos da base

Currículo da Base/ Língua Portuguesa	currículo intercultural
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Expressão Oral; • Expressão Escrita; • Conhecimentos linguísticos. <p>metodologia:</p> <p>Oferecer textos escritos impressos de boa qualidade que possam servir de referência de escrita para os alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar; • Organizar diferentes momentos e espaços de leitura: leitura oral feita pelo professor, leitura livre realizada pelo aluno, leitura em voz alta (individual ou em grupo), leitura silenciosa, entre outras; • Produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, entre 	<p>Selecionar o gênero de acordo com o campo de atuação da componente língua portuguesa.</p> <p>campo de atuação da vida pública: , carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, etc.</p> <p>metodologia:</p> <p>Fazer a leitura do texto, apresentar o gênero, selecionar um texto cuja temática possibilite estabelecer relações dialógicas entre o tema e a realidade social do aluno;</p> <p>Propor debates, fazer inferências, instigar a opinião, estabelecer contrapontos entre a mensagem e a realidade do aluno;</p> <p>Produzir textos nos gêneros estudados voltados para as reivindicações do povo kanela, argumentar e contra argumentar com base em outros textos.</p> <p>Campo Artístico-Literário;</p> <p>Estudar o poema e relacionar com as canções produzidas na cultura kanela;</p> <p>Analisar a linguagem do poema e a linguagem da língua kanela(muito poética), refletir sobre a função da literatura como registro das manifestações de um</p>

<p>outras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura; • Transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa: transformar uma entrevista e reportagem e vice-versa, entre outras; • Dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio); • Planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios); • Planejar situações em que os alunos tenham que revisar e reescrever suas produções, com o objetivo de melhorar ou corrigir os possíveis erros; 	<p>povo;</p> <p>conto- estudar o conto e relacionar a narrativa com os contos do povo kanela, trabalhar os personagens e sua simbologia (personagens com riqueza simbólica na cultura kanela);</p> <p>Estudar a crônica e estimular a produção da crônica a partir do cotidiano da comunidade.</p> <p>Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa;</p> <p>Propor atividades que desenvolva as habilidades de estudo e pesquisa, estudar o gênero resumo, resenha, pesquisa;</p> <p>Utilizar os conhecimentos indígenas para propor pesquisas;</p> <p>Estabelecer comparações entre conhecimentos de outras culturas e os da cultura indígena;</p> <p>Campo Jornalístico / Midiático;</p> <p>Selecionar textos da esfera jornalística com temáticas relacionadas às questões sociais, para estabelecer discussões críticas sobre os acontecimentos sociais e políticos da atualidade,</p> <p>estabelecer diálogos com as temáticas indígenas;</p> <p>Utilizar as mídias como ferramenta de informação e de participação na vida social;</p>
---	--

Quadro 4

Currículo da Base/ História	currículo Intercultural
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A História e suas Transformações: 	A História do povo kanela;

<p>- Todos têm história;</p> <p>- Processo de ocupação e construção do espaço social;</p> <p>- Relações sociais de produção</p> <p>- Expressões de vida de um povo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As Sociedades antigas e medievais; • Sociedades do mundo antigo; <ul style="list-style-type: none"> • O direito à terra e à cidadania; • A história dos outros povos; <p>Idade média/ Europa</p> <p>Dominação e expansão territorial</p> <p>Sistema de divisão da terra e de formas de produção e comercialização;</p> <p>Feudalismo/ Capitalismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transição dos Tempos Medievais: 	<p>Narrativas da origem, a língua, o território, o contato, conflitos.</p> <p>Fatores positivos e negativos do contato com os não indígenas;</p> <p>Sistema de produção kanela, divisão de tarefas</p> <p>Semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e medievais e a sociedade kanela</p> <p>O direito à terra; conflitos e demarcação do território kanela;</p> <p>Consequência da dominação europeia para os povos originários;</p> <p>Influência do Capitalismo no sistema de produção e consumo dos kanela;</p> <p>A modernidade na organização social kanela, fatores positivos e negativos;</p>
--	---

<p>- A Europa entre o feudalismo e o capitalismo: séc. XIV/XV ao XVIII/ XIX;</p> <p>-As Américas e a formação do antigo Sistema Colonial;</p> <p>A Era das Revoluções</p> <p>- O processo de formação dos Estados Unidos da América: a expansão territorial, A Guerra de Secessão e a Consolidação do Capitalismo;</p> <p>- O processo de formação dos Estados Nacionais e Liberais na América Latina: A Fragmentação e as disputas Internacionais;</p> <p>- Independência política do Brasil;</p> <p>- Maranhão: de Colônia a Província.</p> <p>• O Mundo em confronto</p> <p>- A 2ª Revolução Industrial e o Imperialismo na Ásia, na África e na América Latina;</p> <p>- Crise da sociedade liberal;</p> <p>- A América do século XX;</p> <p>- Brasil Republicano: República Velha; do movimento de trinta ao populismo; da crise do populismo à ditadura militar;</p> <p>- Da Revolução dos anos 60 às incertezas dos anos 80;</p> <p>• Maranhão contemporâneo.</p>	<p>A colonização e a desconstrução das sociedades tribais;</p> <p>Lutas e resistência indígena ao longo do tempo;</p> <p>As consequências da política colonialista/neocolonialista e liberalista sobre o Brasil e os povos originários.</p> <p>O Brasil do século XX e o espaço do indígena na organização social e política</p>
--	--

Quadro 5

Geografia/ currículo da Base	Currículo intercultural
<p>Conteúdos:</p> <p>• A natureza e suas transformações:</p>	Os povos indígenas e a integração com a natureza;

<ul style="list-style-type: none"> - A percepção do espaço vivido; - Cada lugar uma paisagem; - Trabalho modifica a natureza; - A organização da sociedade e a atuação coletiva. • A compreensão do mundo através da geografia - A cartografia aproximando os lugares; O Brasil, suas múltiplas paisagens e a integração com outros centros administrativos; O trabalho e a tecnologia modificando e integrando diferentes espaços; - A diversidade do espaço geográfico no mundo. 	<p>Relação do povo kanela com a natureza;</p> <p>Sistema de subsistência do povo kanela</p> <p>Modificações na paisagem do espaço territorial Kanela e as consequências destas para a manutenção do estilo de vida coletivo indígena.</p> <p>A importância dos saberes indígenas para a preservação da natureza</p> <p>Aprendendo com outras culturas a comercialização dos produtos e técnicas de desenvolvimento sustentável;</p> <p>Sistematizando os saberes indígenas para os diálogos interculturais com outros espaços geográficos.</p>
---	--

Quadro 6

Filosofia/ currículo da Base	Currículo Intercultural
Formar o cidadão capaz de perceber o mundo e atuar sobre ele a partir de sua comunidade. Refletir	Cidadania Diferenciada

<p>sobre os fatos e acontecimentos; agir com dignidade e respeito e, acima de tudo, lutar por sua cidadania.</p> <p>conteúdo: cidadania, ética, política, linguagem, conhecimento e ensino.</p>	<p>Cidadania: direitos específicos relativos às culturas, às tradições, aos valores e aos saberes.</p> <p>Cidadania para o povo kanela:</p> <p>Participação social da vida social na aldeia e na comunidade circundante;</p> <p>Agir com ética, respeito e solidariedade tanto na vida na aldeia quanto na sociedade circundante.</p> <p>Valores do povo kanela; respeitar e cuidar da família, obedecer a liderança, cuidar da família, agir com honra e dignidade;</p> <p>Ética- Comportamento ético, atitudes corretas</p> <p>Educação kanela: A formação do ser Kanela</p>
---	--

Quadro 7

Sociologia/ currículo da Base	Currículo Intercultural
<p>Na Sociologia é trabalhado o conhecimento e a valorização do aluno no seu contexto social, propondo informações do meio, para que o aluno acesse, e registre por si mesmo dados adquiridos de diferentes fontes sociais.</p> <p>A Sociologia e o cotidiano A relação indivíduo-sociedade História e sociedade. As questões sociais O papel dos indivíduos na história;</p>	<p>Tipos de Sociedade</p> <p>Organização social dos kanela</p> <p>kanelas que se destacaram para manter a união do povo Kanela</p> <p>Elementos da cultura Kanela e sua organização social;</p>

<p>Indivíduo e sociedade: Alienação e ideologia. Cultura e ideologia Ideologia e classe social. Alienação e ideologia. Liberdade e coação;</p> <p>Identidade cultural: o pertencimento e a construção da identidade às identificações de gênero, raça, etnia e nacionais. Cultura e Etnocentrismo. Raça e Etnicidade. Sexualidade e Gênero;</p> <p>Natureza e Cultura: a emergência das ciências sociais Natureza e Cultura Identidade e Cultura: a construção da identificação e as mediações sociais</p> <p>O século XVIII e as transformações políticas e econômicas A consolidação do capitalismo e a “ciência da sociedade”;</p>	<p>Bases ideológica da cultura kanela, o ser canela, o mundo kanela;</p> <p>Elementos que marcam o pertencimento do povo kanela, a língua, os rituais, as festas</p> <p>O papel dos anciãos e das lideranças na educação kanela, regras, punições , educação.</p> <p>As mudanças sociais, participação política e econômica no sistema de organização dos kanela</p> <p>Capitalismo: influência do capitalismo na cultura do povo kanela.</p>
--	---

Fonte: REICE/MA, 2021

Quadro 8: Referências para subsidiar o currículo intercultural

<p>AMORIM DE OLIVEIRA, Ana Caroline</p>	<p>Ritos, corpos e intermedialidade: análise das práticas de resguardos de proteção entre os Ràmkòkamekrá, Canela. Recife, UFPE, 2008. Dissertação de mestrado em Antropologia</p>
<p>CANELA, R. K.; SOARES, L. R. R.</p>	<p>Processos e ornamentos: como formar uma nova hòkrepòj (cantora) entre os Ràmkòkamèkra/Canela. Revista Articulando e Construindo Saberes, Universidade Federal de Goiás. – Vol. 2, nº 1 (2017). – Goiânia: CEGRAF, 2017.</p>
<p>CROCKER, W. H</p>	<p>The Canela (Eastern Timbira): an ethnographic introduction. Smithsonian contributions to anthropology, n. 33, Washington: D.C.1990. Os Canelas: parentesco, ritual e sexo em uma tribo da Chapada Maranhense. Série Monografias, Rio de Janeiro, Museu do Índio, FUNAI, 2009</p>
<p>GIRALDIN, O.; SOARES, L. R. R –</p>	<p>“Você quer mesmo escutar e cantar increr cahàc-re?”</p>

	” As classificações dos cantos de cà (pátio) para os Ràmkôkamêkra/Canela. IN: Saberes e Ciência Plural: diálogos e interculturalidade em Antropologia, Deise Lucy Oliveira Montardo, Márcia Regina Calderipe Farias Rufino (organização). Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.
GRUPP, Bernhard	Dicionário Canela. 2º edição revisada, MICEB: 2015.
ROLANDE, Josinelma Ferreira	Moços feitos, moços bonitos. A ornamentação na prática Canela de construir corpos. São Leopoldo: Oikos, 2017
SOARES, L. R. R	Mê amji kîn e pjê cunã: cosmologia e meio ambiente para os Ràmkôkamêkra/Canela. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010

Fonte: Selecionado pelos autores

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

276

A proposta para o currículo intercultural tem por objetivo desenvolver no aluno a criticidade necessária para contestar formas de opressão, desenvolver a consciência social e o ativismo na luta por seus direitos. Assim, os textos selecionados devem ser abordados sob a perspectiva crítica. O componente curricular Língua Portuguesa tem papel determinante na seleção dos gêneros, pois os gêneros estudados devem ter uma função prática na vida dos alunos. O componente curricular História estudado a partir da perspectiva do colonizado deve despertar a consciência crítica do aluno. A Sociologia sob o olhar da organização social da comunidade valoriza os saberes indígenas e seus sistemas de organização social. Dessa forma o currículo intercultural dialoga com o currículo da Base e apresenta o ensino sob a perspectiva de outras epistemologias e não apenas da eurocêntrica.

Dessa maneira, trouxemos para a discussão uma perspectiva de trabalhar a educação escolar indígena intercultural para uma comunidade que tem pouco acompanhamento

pedagógico. Essa modalidade de educação necessita de constante reflexão sobre as necessidades das comunidades indígenas e vem ganhando visibilidade nas últimas décadas. O público da escola indígena também vai mudando a sua perspectiva em relação a educação escolar, as novas gerações estão encontrando na escola o instrumento para a libertação e por isso buscam um ensino que concilie o mundo indígena com o mundo não indígena, através de relações dialógicas que respeite as diferenças e estabeleçam equidade entre indígenas e não indígenas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2023.

277

FOUCAULT, M. **O Sujeito e o Poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Organizador: Manoel Barros de Motta. Coleção Ditos e escritos I. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **"Isso é coisa de vocês": os índios Canela e a escola**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAYHEW, S. A Dictionary of Geography. Oxford. Disponível em: <https://books.google.com.br/> acessado em: 30 jan..2023

MARANHÃO. Diário Oficial. **Estatuto dos povos Indígenas; LEI N° 11.638, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2021.ANO CXV N° 239 SÃO LUÍS.**

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio** / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. Revista IHU, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo> Acesso em: 05 dez. 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Primera edición. Universidad Andina Simon Bolivar / Ediciones Abya-Yala, Quito: 2009

Submetido: 30/01/2023

Aprovado: 09/04/2023