

Diretrizes de educação escolar indígena dos povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno: “a escola que queremos”

Indigenous school education guidelines for the Munduruku and Apiaká peoples of Planalto Santareno: “the school we want.”

Iara Tatiana Bonin¹
Francineide Lima Abreu²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i53.1021>

Resumo: O presente texto, de inspiração etnográfica e participativa, sistematiza e apresenta reflexões realizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) constituído para a elaboração das Diretrizes de Educação Escolar Indígena, uma iniciativa dos Munduruku e Apiaká do planalto santareno, no município de Santarém, estado do Pará. Essas Diretrizes alinham-se à proposta de uma educação escolar diferenciada para cinco aldeias (Açaizal, Amparador, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e São Pedro do Palhão), servindo como orientações para nortear os Projetos Político-Pedagógicos Indígenas (PPPI) na perspectiva de uma educação de base intercultural. As Diretrizes foram elaboradas ao longo do ano de 2022, a partir de uma sistemática de encontros, reuniões e assembleias indígenas. Sua formulação pautou-se na legislação brasileira que trata da educação escolar indígena, em consonância com o Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, de modo a contribuir para a reafirmação étnica, recuperação de suas memórias históricas, valorização de sua língua e ciências, além de possibilitar o acesso a informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. Quanto à metodologia de produção das diretrizes pelos povos Munduruku e Apiaká, destacam-se: a oficina pedagógica nos dias 27 e 28 de setembro de 2021, as várias reuniões do GT e as assembleias de discussões e aprovação do texto final, cujo lançamento ocorreu no dia 10 de março de 2023, em evento público. Esse processo colabora para dar visibilidade às lutas do movimento indígena na região Oeste do Pará.

Palavras-chave: diretrizes de educação; educação escolar diferenciada; indígenas do Planalto Santareno.

¹ Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/RS), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/RS), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract: Inspired by ethnographic and participatory approaches, this text aims to both systematize and present reflections carried out by the Working Group formed to elaborate the Indigenous School Education Guidelines, an initiative of residents of the Munduruku and Apiaká territories in Planalto Santareno, in the city of Santarém, state of Pará. The Guidelines are in alignment with the proposal of a differentiated school education for the five villages (Açaizal, Amparador, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna and São Pedro do Palhão), serving as guidance for the creation of Indigenous Political-Pedagogical Projects (PPPI), from the perspective of intercultural-based education. The Guidelines were drawn up throughout 2022, in multiple indigenous meetings and assemblies. The elaboration of the Guidelines was grounded on Brazilian laws that address indigenous school education, in accordance with Article 78 of the National Education Guidelines and Bases, which determine that school education for indigenous peoples must be intercultural and bilingual, in order to contribute to ethnic reaffirmation, the recovery of their historical memories and the appreciation of their language and sciences, in addition to enabling access to information and knowledge valued by the national society. Regarding the methodology, throughout the process of producing the guidelines by the Munduruku and Apiaká peoples, the following stand out: the pedagogical workshop on September 27th and 28th, 2021, the various GT meetings and the assemblies for discussions and approval of the final text which resulted in the official document, which was launched on March 10, 2023, in a public event with wide publicity in the media, aiming to give visibility to the projects and struggles of the indigenous movement in the western region of Pará.

Keywords: education guidelines; differentiated school education; indigenous people from Planalto Santareno.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto discorre sobre o processo de criação das diretrizes de educação escolar indígena no território Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno, documento norteador para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas (PPPIs) que é fruto do trabalho coletivo entre as aldeias Açaizal, Amparador, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e São Pedro do Palhão. Esse processo de discussão e criação de diretrizes ampara-se, particularmente, no princípio da autonomia dos povos originários e no respeito às suas identidades e culturas. Nesse sentido, o texto constitucional resguarda a pluralidade cultural das populações brasileiras e reconhece aos povos indígenas, suas organizações sociais, costumes, línguas e tradições, bem como os territórios, base para a manutenção da existência física e cultural destas coletividades (Brasil, 1988). A escola – instituída

no contexto indígena, historicamente, como parte do projeto de conquista colonial e como maquinaria de integração cultural – vem sendo ressignificada a partir das lutas dos movimentos indígenas, notadamente a partir dos anos 1970, no Brasil.

O direito indígena a uma educação escolar adequada aos seus modos de vida está assegurado em amplo conjunto de leis e documentos normativos: Constituição Federal de 1988; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051 (Brasil, 2004); Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (Nações Unidas, 2008); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a); Resolução CNE/CEB n. 3 (Brasil, 1999) e Resolução CNE/CEB n. 5 (Brasil, 2012), ambas do Conselho Nacional de Educação, bem como as deliberações da I e II Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, realizadas em 2009 e 2018, respectivamente.

Compõem também esse aparato voltado a resguardar a especificidade das escolas indígenas alguns Decretos Presidenciais, a exemplo do Decreto nº 1.904 (Brasil, 1996b) que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos e no qual se conceitua a escola indígena como uma experiência pedagógica peculiar que deve ser resguardada e fomentada por meio de políticas públicas, de modo a assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar integrada no universo sociocultural de seus destinatários. Mais recentemente, o Decreto nº 6.861 (Brasil, 2009) dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais estabelecendo, em seu artigo 1º, que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.

Emolduradas por amplo conjunto de direitos e garantias conquistadas por meio das lutas e mobilizações de comunidades e movimentos indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 5 [Brasil, 2012]) indicam que as escolas têm como objetivos: proporcionar aos povos e comunidades indígenas:

I – a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Brasil, 2012).

Desse modo, em âmbito nacional, assegura-se o caráter intercultural das escolas indígenas, afirmando-se que as relações interétnicas que se desenvolvem em seu espaço devem estar orientadas para a valorização da pluralidade cultural e pelo reconhecimento das concepções pedagógicas, modelos educativos, processos próprios de aprendizagem e, sobretudo, pelos direitos de cidadania e protagonismo dos povos originários.

A mesma resolução estabelece que o território é um dos elementos básicos para o funcionamento das escolas dos povos originários e assevera que “[...] a Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes” (Brasil, 2012). Destacam-se, ademais, os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, a importância das línguas indígenas, a organização escolar própria e, ainda, a preferência para a atuação de professores e gestores membros da respectiva comunidade indígena.

Ao discorrer sobre as formas de organização das escolas indígenas, a Resolução CNE/CEB n. 5 (Brasil, 2012) assegura que atividades letivas podem assumir variadas formas, respeitando os interesses, lógicas e modos de aprendizagem dos estudantes assistidos, devendo os saberes e práticas escolares “[...] ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena” (Brasil, 2012).

Com base nas premissas estabelecidas no documento normativo nacional, formam propostas as Diretrizes da Educação Escolar Indígena no planalto santareno voltadas a orientar as práticas educacionais em conformidade com as necessidades das comunidades que habitam o território dos povos Munduruku e Apiaká. A partir de um movimento coletivo, marcado por encontros, reuniões, discussões e encaminhamentos, os Munduruku e Apiaká subscreveram princípios, pressupostos e práticas que desejam ver em funcionamento em suas escolas, para torná-las permeáveis aos seus projetos de futuro e aos seus modos de entender o processo educativo. Nesse sentido, ganham relevância as palavras de Munduruku (1996, p. 38): “Educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas. Aprendia com elas. Percebi que na sociedade

indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida”.

O propósito principal desse artigo é sistematizar e apresentar reflexões realizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) constituído para a elaboração das Diretrizes de Educação Escolar Indígena, uma iniciativa dos próprios moradores dos territórios Munduruku e Apiaká do planalto santareno, no município de Santarém, estado do Pará. Essas Diretrizes alinham-se à proposta de uma educação escolar diferenciada para as cinco aldeias do planalto (Açaizal, Amparador, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e São Pedro do Palhão), e fundamentarão os processos de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas (PPPI) na perspectiva de uma educação de base intercultural.

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no doutorado, e está respaldado teoricamente no campo dos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos da Educação Escolar Indígena. A metodologia tem viés qualitativo e envolveu observação etnográfica, conversas com integrantes das comunidades e das instituições escolares no território Munduruku e Apiaká e participação direta em eventos e momentos que são apresentados e analisados adiante. Nesse tipo de pesquisa, interessa não apenas o acontecimento, como também o universo de significados constituídos para torná-lo inteligível e para dar-lhe coesão.

Conforme Restrepo (2018), o trabalho etnográfico é como o de artesãos, aprende-se no ato mesmo de sua realização e, mesmo que estudemos textos conceituais e manuais práticos, é a experiência que solidifica esse “saber fazer” e que molda a sensibilidade. Para ele, quando se trata de observação etnográfica, não há atalhos, tampouco se pode aprender “em corpo alheio”. Além disso, o autor argumenta que os estudos etnográficos de nosso tempo devem pretender a produção de um conhecimento provisório, flexível e contextualizado, por meio do qual seja possível ampliar nossas experiências culturais e nossas compreensões sobre as coisas sem desejar estabelecer ancoragens definitivas e afirmar verdades absolutas. Assim, na pesquisa etnográfica, mais do que propor uma visão global e estrutural de uma dada cultura ou sociedade, trata-se de um “estar com” pessoas, dialogar, considerar suas experiências, estabelecer conexões entre elementos difusos, realizar etnografias de acontecimentos ocasionais de situações quotidianas.

Neste entendimento, o pesquisador deve resistir à tendência de produzir imagens eurocêntricas sobre sociedades e culturas originárias, registros nos quais essas culturas usualmente são vistas como estáticas, distantes, exóticas. O compromisso do pesquisador está em pluralizar as paisagens imaginativas, povoar o mundo com outras histórias, buscar entender quais significados e quais interpretações são mobilizadas nas situações vividas e narradas por comunidades, povos, movimentos e organizações indígenas de nosso tempo.

Em um sentido semelhante, Carvalho (2001) afirma que o discurso etnográfico precisa ser heteroglóssico e polissêmico, ou seja, nele devem falar outras vozes e estas promovem e constituem sentidos plurais. Assim, ao pesquisar com povos originários abrimos a possibilidade de pensar sobre diferentes formas de entender e de viver a vida, ainda que traduzidas, pois nossos textos são as narrativas “de quem descreve e não de quem é descrito”. Mas vale ressaltar que, ao abrir o pensamento para outras possibilidades, potencialmente arejamos as nossas próprias maneiras de entender o que seja participação, construção de saber, educação, escola e demais aspectos da vida cotidiana. Na presente pesquisa, a observação etnográfica consistiu em importante ferramenta metodológica, a partir da inserção nos contextos Munduruku e Apiaká, da participação em reuniões, encontros e rodas de conversa entre os anos de 2021 e 2022, a partir de um convite feito pelo Conselho Indígena do Planalto.

2 EXPLICITANDO OS PASSOS NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES

A proposta de construção das Diretrizes surgiu inicialmente da necessidade de orientar e dar sentido à construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas dos territórios indígenas. Primeiramente, ocorreu uma oficina pedagógica nos territórios Munduruku e Apiaká do Planalto, nos dias 27 e 28 de setembro de 2021. Esse evento contou com a participação do coordenador da CTL (Coordenação Técnica Local) da Funai em Santarém, Sr. Geraldo Dias, que abordou a legislação e os atos normativos da educação escolar para populações indígenas.

A partir desse momento inicial de estudos e debates sobre os direitos educacionais dos povos indígenas, foi constituído o Grupo de Trabalho (GT) de construção das Diretrizes de Educação Escolar Indígena dos Povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno. O Grupo de Trabalho foi composto pelo cacique

do território Munduruku, dois representantes da etnia Apiaká, a coordenadora pedagógica do polo Açaizal, o gestor e professores da Escola Wapurun-Tip, membros da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade vinculada à igreja católica no município de Santarém e eu, como pesquisadora e colaboradora.

Essa equipe passou a se reunir regularmente, com uma pauta de discussões e elaborações específicas e visando construir uma versão preliminar do documento para ser, posteriormente, apresentada e aprovada em uma assembleia dos povos indígenas do planalto santareno. O documento é resultante de um trabalho coletivo, com forte marca da participação e o comprometimento dos envolvidos e de líderes responsáveis pelos processos decisórios nos territórios. Em diferentes momentos, a discussão do texto das Diretrizes envolveu a participação de gestores, pedagogos, representantes das diversas aldeias, professores indígenas e voluntários que colaboraram com esta construção.

Ressalte-se que o gestor da Escola Polo Wapurun-Tip sempre assumiu uma postura democrática quando o assunto envolveu os projetos de melhorias para o território do planalto, buscando o apoio de instituições, tais como: universidades, Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) de Santarém, organizações não-governamentais e colaboradores voluntários para somar forças junto ao coletivo indígena, alinhado à coordenação do Conselho Indígena do Planalto-CIP. Contudo, observa-se que a SEMED se limita ao cumprimento da legislação que legitima a oferta de educação escolar para as comunidades indígenas na região, não disponibilizando profissionais para colaborar nas discussões sobre educação indígena do planalto. Por isso, embora seja solicitada a participação da SEMED, esta geralmente não se faz presente na maioria das assembleias do coletivo indígena no território.

As discussões que deram início à construção das Diretrizes de Educação foram mobilizadas pela seguinte indagação: “qual escola queremos?”. As experiências práticas e as expectativas dos Munduruku e Apiaká foram matizando a discussão, sendo afirmado o propósito de que a escola seja espaço de valorização dos conhecimentos dos povos indígenas em que ela se localiza e, ao mesmo tempo, oportunize acesso aos conhecimentos científicos da sociedade nacional. Trata-se, assim, de uma escola inscrita em um sentido de interculturalidade e diálogo de saberes, orientada pelos princípios e marcos legais da educação escolar indígena e que subscreve um entendimento de aprendizagem atenta os processos próprios

de ensinar e aprender nas comunidades. A escola elabora, sistematiza e possibilita acesso a diversas áreas do conhecimento ocidental, mas também organiza, fortalece, sistematiza, dissemina e valoriza os conhecimentos tradicionais da comunidade onde está inserida, favorecendo a intersecção entre a educação indígena (aquela transmitida de geração a geração) e a educação escolar institucionalizada.

Cabe salientar que as Diretrizes estabelecidas no processo descrito respondem especificamente aos anseios das etnias Munduruku e Apiaká da região do Planalto e não a todas as aldeias destas etnias no estado do Pará³. Atualmente, a área em que se localizam as aldeias Açaizal, Amparador, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e São Pedro do Palhão está em processo de estudo antropológico, étnico-histórico e ambiental pelo grupo técnico (GT) multidisciplinar, responsável pela elaboração do relatório de identificação e delimitação deste território originário, conforme portaria da Funai, n. 1.387 (FUNAI, 2018). As lutas territoriais alicerçam as demais garantias de direitos e, conforme Gersem do Santos Luciano, do povo Baniwa, os povos indígenas lutam para alcançar sua autonomia em territórios demarcados.

Um dos objetivos dos povos indígenas é alcançar considerável grau de autonomia dentro de seus territórios. A luta por reconhecimento, por protagonismo e por cidadania deve levá-los a estabelecer condições para a retomada de pelo menos parte da autonomia etnopolítica perdida ao longo do processo de dominação colonial. Para as lideranças indígenas, a autonomia tem dois significados: o da liberdade de viver segundo suas culturas e tradições e a liberdade de acessar direitos sociais e políticos emanados da sociedade moderna e do Estado (Luciano, 2019, p. 200)

Em matéria publicada no site de notícias Brasil de Fato (Campelo, 2017), afirma-se que “o Planalto Santareno, onde está o território indígena das duas etnias, é morada também de comunidades quilombolas e de migrantes nordestinos, mas tem sido dominado pela monocultura da soja, que alterou o cenário da região”. Além de outras ameaças e conflitos enfrentados pelos povos indígenas, o uso intensivo de agrotóxicos nas plantações gera impactos à saúde dos moradores da região. As lutas dos Munduruku e Apiaká e das organizações indígenas pela defesa do território e das condições ambientais necessárias à proteção da vida têm sido intensas. Exemplo disso foi a construção de um Protocolo de Consulta

³ Há, no estado do Pará, diversas aldeias da etnia Munduruku habitando outras terras indígenas, com diferentes contextos geográficos e sócio-históricos, que estão fora da área de abrangência do território do Planalto, em que se estruturam as Diretrizes abordadas neste estudo.

dos povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno⁴, um documento estabelecendo como os povos indígenas desejam ser consultados em relação a projetos, obras, programas que impactem seus territórios e suas vidas.

Como ocorre em outros movimentos de luta pela garantia de direitos territoriais e educativos no planalto santareno, a construção das Diretrizes desencadeou um processo coletivo de aprendizagem e de colaboração entre os atores envolvidos nesse processo, fortalecendo ainda mais a unidade entre as aldeias, bem como, possibilitando a reflexão sobre o que realmente é importante para a autoafirmação étnica das populações indígenas dos territórios Munduruku e Apiaká.

Após a conclusão dos trabalhos do GT, ocorreu a apresentação, discussão e aprovação das Diretrizes em uma assembleia geral, realizada na Aldeia Ipaupixuna, no dia 05 de maio de 2022. Tendo sido aprovado o texto, por fim, organizou-se um lançamento oficial das Diretrizes, em evento realizado no Auditório Wilson Fonseca da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A seguir, apresentamos o convite enviado a entidades, universidades, coordenação da Funai em Santarém, Ministério Público, Conselho Indígena Tapajós Arapiuns-CITA, SEMED e autoridades políticas no município.

Figura 1 – Convite do lançamento das Diretrizes de Educação Escolar do Planalto



Fonte: Conselho Indígena do Planalto-CIP

⁴ Consulta Livre, prévia e informada, nos termos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O documento inclui um mapa de autodemarcação do território, sobre o qual devem ser respeitados seus direitos de consulta livre, prévia e informada

O evento contou com a presença de lideranças indígenas de toda a Região do Baixo Tapajós, representante da Funai, do Ministério Público Federal, Secretaria de Educação do Município de Santarém, sindicatos, estudantes e outros convidados⁵. O evento colaborou para dar visibilidade às ações do movimento indígena na Região Oeste do Pará.

3 ADENTRANDO O TEXTO DAS DIRETRIZES

Na perspectiva dos povos indígenas dos Territórios Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno, a instituição escolar tem a função de: 1. fortalecer a cultura indígena, concomitantemente aos saberes científicos não-indígenas; 2. orientar os educandos na sua formação integral; 3. produzir e disseminar conhecimentos científicos e tradicionais; 4. garantir aos alunos uma educação de qualidade por meio de um ensino diferenciado; 5. despertar nos educandos o perfil de liderança; e 6. fortalecer a noção de pertencimento às suas origens.

De modo a resguardar esses objetivos amplos, as Diretrizes estabelecem metas que pressupõem a cooperação de todos os envolvidos no processo educativo: equipe gestora, pais, comunidade, docentes e discentes. Do conjunto de metas, destacam-se as seguintes: alcançar a participação de todo o conjunto (pais, alunos, funcionários e lideranças); formar cidadãos com pensamento sociocultural-crítico que fazem uso dos conhecimentos ocidentais, sem desconsiderar os conhecimentos tradicionais da cultura local; desenvolver a autonomia da escola para trabalhar a sua própria cultura a partir dos saberes indígenas; alcançar o reconhecimento de escola indígena pelas próprias comunidades do território; garantir a permanente parceria entre escola e lideranças.

Em consonância com as metas traçadas, foram pensadas as estratégias que podem viabilizar a efetivação do modelo de escola que os Munduruku e Apiaká desejam para o território. Tais medidas envolvem a produção de material didático-pedagógico específico para cada etapa da educação básica, a serem confeccionados em oficinas pedagógicas com a participação de alunos, professores e moradores mais velhos; a formação continuada específica para todos os funcionários, dentro da área de atuação em que cada um está lotado, com o

⁵ Cf. Globo Play (2022).

acompanhamento das lideranças; a valorização dos profissionais da educação; o reconhecimento (e renomeação) das escolas com nomes indígenas, visto que, ao serem criadas, essas escolas receberam nomes de santos e de colonizadores; a gestão escolar por indicação indígena do próprio território, de modo a resguardar anseios e projetos de futuro traçados pelas comunidades.

Conforme argumentam os Munduruku e Apiaká, o modelo de educação diferenciada para os indígenas do planalto deve se refletir não só na organização e funcionamento da escola, como também na estrutura física e na arquitetura escolar. Nesse sentido, as Diretrizes propõem: infraestrutura /arquitetura indígena (em forma de malocas); espaço adequadamente estruturado para a disciplina Notório Saber; sala de informática equipada; sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), com materiais pedagógicos específicos; sala dos professores; salas de aula climatizadas; internet via satélite; espaço para atividades de recreação e eventos culturais; biblioteca; banheiros adaptados para cadeirantes e/ou pessoas com mobilidade reduzida e refeitório. Quanto aos materiais de uso permanente para o funcionamento das escolas do território, as Diretrizes sugerem que as escolas sejam equipadas com mobiliário para armazenar em segurança os materiais, livros e equipamentos, além de ampliação dos recursos tecnológicos que possibilitem a realização de pesquisas e a produção de materiais, e de recursos audiovisuais para utilização em sala de aula.

Sabe-se, contudo, que, em algumas escolas indígenas de Santarém, as condições de funcionamento são precárias, onde predomina a escassez em todos os sentidos, a exemplo da Escola São Francisco do Palhão, na Comunidade São Pedro do Palhão, às margens do Rio Curuá-Una. Esta dispõe apenas de uma lousa branca, prateleiras de madeira, uma mesa e cadeira para o professor e duas mesas de uso compartilhado onde os alunos fazem suas atividades escolares. Coberta de telha de amianto e piso de cimento queimado, a infraestrutura da escola é precária e não há espaços para atividades ao ar livre. Não há banheiros na escola, apenas uma “privada” localizada no quintal, em estrutura de madeira e sem assentos sanitários.

Figura 2 – Vista externa da escola São Francisco do Palhão



Fonte: acervo de imagens da pesquisa (18/03/2022).

4 INDICAÇÕES PARA OS CURRÍCULOS

Entre as estratégias traçadas para a conquista da escola, enquanto instituição que cumpre o propósito de fortalecer e dinamizar as culturas originárias, nas Diretrizes os Munduruku e Apiaká sustentam a inclusão da disciplina Educação Ambiental, pois uma das prioridades do território é sua sustentabilidade, aliada à preservação das áreas de floresta, buscando-se minimizar os impactos ambientais causados pelo avanço do agronegócio na região. As Diretrizes preveem, ainda, a necessária conversão das atuais oficinas do Notório Saber e da Língua Munduruku em disciplinas da grade curricular. Até o presente, a Secretaria de Educação do município de Santarém oferece Notório Saber e Língua Indígena como projetos diferenciados, ou seja, eles não figuram na Matriz Curricular das escolas indígenas, aspecto que pode ser alterado a partir de processos de elaboração de novos PPPI para as escolas indígenas.

Existe uma expressiva mobilização dos coletivos indígenas da Região Oeste do Pará no sentido de promover a inclusão de Notório Saber e Língua Indígena como componentes curriculares. Nesse sentido, no III Encontro de Educação Escolar Indígena do Baixo Tapajós, ocorrido nos dias 03, 04 e 05 de julho de 2023, foi apresentada a proposta de conversão das oficinas Notório Saber e Língua Indígena em disciplinas da matriz curricular das escolas indígenas do município de Santarém. A mudança na matriz curricular das escolas implica na ampliação

da carga horária e a contratação de professores, envolvendo, assim, previsão e destinação de recursos financeiros para o município. A discussão segue, assim, para o âmbito do Conselho Municipal de Educação/CME. Juntamente com essa proposta, reivindica-se a realização de concurso para os servidores das escolas indígenas que, na sua maioria, são temporários.

O Notório Saber tem sido constituído, em escolas indígenas, como espaço de protagonismo dos “mais velhos” no qual se mobilizam, mais diretamente, conhecimentos ancestrais, históricos, geopolíticos, territoriais, religiosos, assim como os aspectos que constituem as identidades e culturas particulares da comunidade em que se localiza a escola. Nesse sentido, conforme argumenta Rodrigues (2016, p. 143), “[...] não seria exigida formação acadêmica universitária para compor o quadro docente dessa disciplina”. Na tese de doutorado do autor, desenvolvida a partir de estudos, fato que se confirmou em algumas escolas e foi reelaborado em outras. Em sua tese, Rodrigues (2016) estuda a educação escolar na Terra Indígena Maró, no estado do Pará, e mostra que a incorporação, a partir do ano de 2010, na forma de projetos, de conteúdo relativo ao Notório Saber e à Língua Indígena, é parte das estratégias para o fortalecimento da pertença étnica e para a defesa dos direitos originários em um contexto de ataques e de suspeitas sobre a ancestralidade destas comunidades.

No entender do autor, a escola “[...] contribui para o fortalecimento das reivindicações pela posse do território, pelo uso coletivo dos recursos naturais e pela manutenção enquanto grupo étnico diferenciado, através das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena Nheengatú” (Rodrigues, 2016, p. 172). Para tal, as práticas pedagógicas na escola por ele investigada foram pensadas em duas direções: a primeira direcionada à transmissão dos saberes originários e dos elementos que, no entender dos Borari e Arapium, constituem suas identidades (componentes curriculares de Notório Saber e Nheengatu) e a segunda voltada para a transmissão dos saberes da sociedade dominante (componentes curriculares de Matemática, Ciências, Português, Ensino Religioso e Inglês). Conforme o autor, através do Notório Saber,

Através da primeira, os conteúdos históricos que conformam a contrastividade com outros grupos ou mesmo com a sociedade hegemônica, são transmitidos, fortalecidos e reelaborados. Reelaborados porque não entendemos as culturas ou modos de vida como sistemas fechados sobre os quais

não se pode esperar alterações e, também, porque os próprios indígenas precisam atualizar o que escolhem explicitar. Através da segunda disciplina, a língua que compõe a memória histórica de pertencimento étnico com os grandes grupos do passado é resgatada, preservada e fortalecida, participando orgulhosamente da automanutenção enquanto grupo diferenciado (Rodrigues, 2016, p. 172-173).

Nos territórios do Planalto Santareno, as Diretrizes elaboradas pelos Munduruku e Apiaká comportam a reivindicação de que Notório Saber e Língua Indígena sejam alçadas a condição de componentes curriculares e não de temas a serem abordados em projetos. Isso porque elas são espaço de conexão com os saberes próprios da comunidade e do povo indígena. Elas fortalecem o lugar social dos mais velhos na manutenção e propagação de conhecimentos nas aldeias e possibilitam a valorização das ciências e epistemologias, no espaço compartilhado e intercultural que é a escola.

Nesse sentido, as Diretrizes de Educação Escolar foram construídas não só para nortear a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas, mas também para mobilizar a criação de políticas públicas que atendam às necessidades destas instituições, com suas especificidades e, sobretudo, tendo em vista os anseios e proposições de cada aldeia. No processo de discussão das Diretrizes, foram indicados muitos dos problemas cotidianos enfrentados pelas escolas, e esse documento será apresentado ao Ministério Público para que sejam tomadas as medidas cabíveis e sejam resguardados os direitos dos povos indígenas não apenas do planalto santareno, mas de todo o município de Santarém.

Quanto ao calendário escolar, as Diretrizes sugerem que deva ser garantido o cumprimento de 200 dias letivos e 800 horas/aula em conformidade com o que é determinado pela LDB, incluindo as atividades extraclasse nas 200 horas do ano letivo. O início e o término do período letivo devem seguir o calendário municipal, contudo, resguardando o direito indígena de realizar adequações no calendário, respeitando especificidades culturais, festas locais, datas comemorativas, programações diversas (assembleias e eventos culturais) realizadas nas aldeias, nas quais crianças, jovens e adultos participam. Observa-se que, via de regra, o calendário das escolas não está adaptado à realidade das comunidades indígenas e acaba por fortalecer a lógica urbana de distribuição do tempo, com períodos letivos distribuídos ao longo dos meses, tal como as demais escolas da rede municipal

de ensino, sem qualquer adequação aos acontecimentos culturais relevantes, ao regime de chuvas, às atividades econômicas próprias que envolvem também os estudantes (plantio, colheita, caçada, percaria, entre outras).

Para resguardar as diferenças culturais, incluindo a autonomia indígena para gerir suas escolas, há um conjunto de leis e normativas. A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), art. 23, § 2º apregoa que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Assim, ainda que não se ferira às escolas indígenas, deriva desse artigo a possibilidade de organização das atividades em formatos próprios, diferenciados e flexíveis, independentes do ano civil e adequados às características locais, socioculturais, ambientais e econômicas que as comunidades indígenas considerarem pertinentes.

O Decreto da Presidência da República n. 6.861/2009 subscreve o caráter das escolas indígenas como instituições com normas próprias e diretrizes curriculares específicas voltadas ao ensino intercultural e bilíngue, e assegura que a organização das atividades escolares respeite o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais, religiosas e as especificidades de cada comunidade, conferindo autonomia na organização dos calendários escolas nas aldeias, desde que respeitados os critérios comuns quanto ao número de dias letivos e horas de trabalho (Brasil, 2009).

No mesmo sentido, o artigo 6º da Resolução CNE/CEB n. 5 (Brasil, 2012), relativo aos critérios a serem observados na organização curricular das escolas indígenas, indica o critério de “duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas (Brasil, 2012). Com amplo respaldo normativo, os Munduruku e Apiaká aventam a possibilidade de incorporar as atividades socioculturais relevantes no seu calendário e, também, considera-las no cômputo de horas letivas, na medida em que isso seja explicitado e justificado no PPPI de suas escolas⁶.

⁶ O alcance desta proposição pode ser vislumbrado, por exemplo, em outras diretrizes elaboradas por coletivos indígenas de estados e municípios. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica no Estado de São Paulo, por exemplo, no 3º afirma-se: “São consideradas atividades letivas a serem contabilizadas no mínimo de dias e horas anuais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) todas as atividades de ensino

Em nível estadual, em 2010 o Conselho Estadual de Educação do Pará editou a Resolução CEE n. 001/2010 na qual se assegura às comunidades indígenas todas as garantias legais inscritas em normativas nacionais, a oferta da Educação Escolar Indígena “[...] à valorização plena de sua cultura e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, reconhecendo às respectivas unidades escolares a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” (Governo do Estado do Pará, 2010). Acerca dos calendários escolares, a mesma resolução assegura a “[...] organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas” (Governo do Estado do Pará, 2010).

O texto das Diretrizes para as escolas dos Territórios Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto também indica que os calendários escolares deverão contemplar, no cômputo dos dias e horas letivas, os seguintes projetos: Semana dos Povos Indígenas – no mês de abril; Noite Cultural – no mês de junho; Semana Oxi awaydip (Mãe-terra) – fortalecimento do território Munduruku – no mês de setembro; Jogos Indígenas – com todas as aldeias do território – no mês de novembro. Ressalte-se que o calendário de cada escola deve ser construído coletivamente com a participação de pais, professores e lideranças indígenas locais, considerando as especificidades de cada aldeia.

Sobre os conteúdos a serem ministrados pelos professores, no contexto de uma educação intercultural, as Diretrizes sugerem que estes devam ser selecionados pelos professores de cada área do conhecimento, em consulta aos anciãos das aldeias, lideranças e gestão escolar. Assume-se, assim, o entendimento de que caberá a cada docente, dentro de sua área de conhecimento, ter clareza dos propósitos educativos, dos princípios e diretrizes firmadas coletivamente e das necessidades específicas dos estudantes das diferentes aldeias. Nesse sentido, as Diretrizes propõem que os conteúdos devam ser trabalhados de forma intra-classe e extraclasse, sendo estes correlacionados às atividades extracurriculares e

de aprendizagem com a participação de professores e estudantes, dentro da escola ou fora dela (Resolução SEDUC-SP 50/2019). §4º As atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em espaços extraclasse reconhecidos por cada comunidade – como plantios, caminhadas, coleta de materiais para artesanato, intercâmbios com outras aldeias e povos, não restritos ao Estado de São Paulo, cerimônias, comemorações, entre outros – devem ser consideradas atividades letivas a serem contabilizadas no mínimo de dias e horas anuais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024).

culturais previstas no calendário da escola. No mesmo sentido, as metodologias, as formas de ensinar e as atividades escolares devem estar em conformidade com a tradição das culturas Munduruku e Apiaká.

Em relação a este aspecto, e considerando que os livros didáticos disponibilizados pela Secretaria de Educação são produzidos a partir de uma realidade muito distante da cultura indígena, geralmente com base nas sociedades urbanas das regiões Sul e Sudeste do Brasil, as Diretrizes propõem que as escolas do território produzam materiais didáticos, dicionários na língua Munduruku, livros paradidáticos e literários compilando mitos e histórias contadas na tradição oral dos povos originários. Interessante observar que, para o trabalho escolar, as Diretrizes criadas pelos Munduruku e Apiaká sugerem a utilização de produções literárias indígenas nas aulas ministradas, as Diretrizes sugerem que os professores façam uso de materiais produzidos sobre e pelos Munduruku do planalto, tais como: Protocolo de consulta dos povos indígenas Munduruku e Apiaká do planalto santareno (Protocolo [...], 2017); Plano de Gestão e Uso do Território Indígena Munduruku do Planalto (Plano [...], 2020); Árvores da aldeia Ipaupixuna; Oceypi Ekawen – Histórias da nossa terra (Rêgo; Vieira; Nascimento, 2016); Nova cartografia Social da Amazônia – Território Indígena Munduruku do Planalto Santareno (Almeida; Costa, 2015); A cerca que os divide: povo Munduruku do Planalto Santareno pressionado pela soja – Porantim (Dias; Pontes; Miotto, 2019); Revista Beira do Rio (2019); respeitando a mãe terra: uma ação na aldeia Ipaupixuna (Santos; Oliveira; Sousa, 2021); dentre outras produções que valorizam e reforçam o pertencimento étnico dos indígenas do Baixo Tapajós.

5 INDICAÇÕES EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES

Em 1999, quando o MEC realizou o primeiro censo específico de educação escolar indígena, os professores indígenas eram cerca de 76,5% do total dos docentes atuando em escolas indígenas no país. Dados do Ministério da Educação estimavam que esse contingente corresponderia a aproximadamente 95% já em 2014⁷. Sem dúvida, essa é uma conquista importante, advinda das lutas dos povos originários e suas organizações políticas, respaldada em documentos normativos

⁷ Dados do Censo Escolar (MEC/INEP) de 2012, relativo a um total de 15.155 professores (INEP, 2012).

que afirmam a prioridade da docência feita por indígenas e, sempre que possível, sendo os professores integrantes do mesmo povo e comunidade. No entanto, ainda que o número seja expressivo, isso não indica que esses professores estejam efetivamente vinculados – por meio de concursos públicos – aos sistemas de ensino.

Na realidade do município de Santarém, atualmente a grande maioria dos servidores das escolas indígenas são temporários, e seus contratos têm a duração de dez meses, ao que denominam de período letivo. Quando cessam as atividades do referido período, o contrato é renovado no ano seguinte, conforme pode ser constatado na cláusula de nº 11.3 do Edital de Contratação de servidores temporários para atender as necessidades no âmbito das Unidades de Ensino vinculadas à SEMED (Santarém, 2018).

Em relação a este aspecto, as Diretrizes propõem (como medida necessária enquanto não se realizam concursos para a efetivação dos professores indígenas) que os professores com contrato temporário retornem à escola para o planejamento a partir da segunda quinzena de janeiro. Essa reivindicação busca assegurar que esses professores possam participar de processos de formação e de reflexão da prática educativa (Semana Pedagógica), o que favoreceria o planejamento e a execução das ações a serem implementadas durante o ano letivo. Daí justificar-se a necessidade da prévia lotação dos servidores temporários das escolas indígenas em relação aos demais servidores temporários da zona urbana do município.

Para tanto, as Diretrizes propõem que os PPP das escolas contenham essa observação quanto à necessidade do retorno dos servidores com pelo menos quinze dias de antecedência em relação ao início das aulas, de modo a garantir as condições de planejamento educacional, os chamados momentos de formação continuada, reflexão da prática pedagógica e de elaboração do plano anual de ensino. A viabilidade dessa proposta deve ser garantida pelo poder público municipal, em formato de bolsa-auxílio no valor correspondente à remuneração equivalente aos seus proventos mensais de vínculo empregatício com o município. Novamente, afirma-se a especificidade da educação escolar indígena, que deve ser de qualidade e em conformidade com os anseios e projetos de futuro das aldeias.

Seguindo a tradição dos povos ancestrais, as Diretrizes sugerem que os professores devam ser escolhidos, conjuntamente, pelas lideranças indígenas, pais/responsáveis dos alunos e gestão escolar. Havendo concurso público para

as escolas indígenas, a escolha deverá obedecer à classificação obtida pelos candidatos; nesse sentido, deve-se exigir do poder público o compromisso com estudos de impactos financeiros para viabilizar a realização de concurso público. Para nortear a escolha dos professores, as Diretrizes estabelecem os seguintes critérios, nesta ordem de prioridade: 1º) ser professor indígena Munduruku e/ou Apiaká, atuante no movimento indígena; 2º) ser professor indígena de outras etnias, que atua na educação escolar indígena; 3º) ser professor não-indígena, com ou sem experiência na educação escolar indígena.

Nesse sentido, conforme estabelece o texto das Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Planalto Santareno, ao professor Munduruku e Apiaká são assegurados alguns direitos, tais como a participação no movimento indígena, a formação continuada específica de acordo com sua área de atuação a prioridade quanto ao local de trabalho – preferencialmente ser lotado na escola da sua aldeia – e o direito de ser respeitado pelos pais/responsáveis, alunos e gestão escolar. Já no que concerne às responsabilidades do professor Munduruku e Apiaká, destaca-se que ele deve: ter compromisso e responsabilidade no exercício de suas atribuições; buscar conhecimentos e metodologias adequados à realidade dos alunos indígenas; cumprir com seu horário de trabalho na escola; colaborar com as atividades festivas e eventos culturais organizados pela escola; apresentar um bom comportamento na comunidade, de acordo com a função do cargo que exerce. No caso do professor não-indígena atuando em escolas dos territórios Munduruku e Apiaká, foram estabelecidas as seguintes exigências: estes deverão se adequar à realidade da escola da aldeia na qual estão lotados; devem participar do movimento indígena; deverão ter compromisso e responsabilidade no exercício de suas atribuições, respeitando as diferenças.

Como a educação escolar é pensada como parte de um processo muito mais amplo, do qual participa uma comunidade educativa, as Diretrizes da Educação Escolar Indígena dos territórios do planalto santareno convocam ao comprometimento de todos os envolvidos, indicando responsabilidades também das famílias e da comunidade. Assim, as famílias devem contribuir com o fortalecimento das identidades e culturas Munduruku e Apiaká. A comunidade deve ser parceira, deve participar das atividades organizadas pela e na escola e, ao mesmo tempo, seguir reforçando os saberes ancestrais e aqueles que são aprendidos em sala

de aula. Além disso, a comunidade deve acolher os profissionais que não são da aldeia, inserindo-os nas dinâmicas socioculturais, sempre que possível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, o propósito central foi o de apresentar e discutir as Diretrizes pensadas e definidas pelos professores Munduruku e Apiaká para impulsionar suas escolas e constituí-las a partir dos projetos coletivos das aldeias do Planalto Santareno. A análise focalizou tanto os aspectos relativos à organização curricular e didático-pedagógica, com seu amplo respaldo legal, quanto os aspectos concernentes à docência nas escolas indígenas e seus muitos desafios. Traça-se, nas Diretrizes, um campo abrangente de possibilidades para a escola indígena. Contudo, a efetivação das propostas apresentadas não depende somente da vontade daqueles que fazem a educação nas comunidades, mas também do poder público e da criação de políticas que levem em consideração os desafios relacionados, por exemplo, à formação docente, à infraestrutura, às políticas voltadas à produção de materiais didáticos e pedagógicos adequados aos contextos indígenas, em especial aqueles elaborados com o protagonismo dos povos, seus professores e suas comunidades, dentre outras questões que se apresentam à realidade das aldeias.

A leitura deste documento, à luz dos processos implicados com sua constituição, possibilita entender que a educação escolar é uma aposta intercultural, assumida coletivamente pelos povos Munduruku e Apiaká. Ela é pensada como espaço de conexões e de valorização de conhecimentos, tanto aqueles originados na ancestralidade e nas relações cotidianas, quanto aqueles que se somam, advindos da estrutura formal dos currículos e das áreas de conhecimento da sociedade ocidental.

A escola é também convocada para participar das lutas urgentes, colocadas nas relações com a sociedade majoritária: as lutas pela terra, pelo meio ambiente resguardado e saudável, por direitos educacionais, por respeito às culturas e identidades, pelo fortalecimento dos vínculos comunitários, entre outras. É nela que as lideranças se reúnem para articular e reivindicar melhorias para as aldeias, favorecendo, nesse sentido, a manutenção ou ampliação das condições que asseguram qualidade de vida dos comunitários.

O interesse dos indígenas do planalto é que a escola seja um espaço intercultural. Ou seja, que ela abranja as tradições, epistemologias, ciências ancestrais dos povos originários, mas que também seja espaço para que se coloque em diálogo as diferentes tradições, fontes de conhecimento e formas de produção da ciência. Na atualidade, as escolas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno são também convocadas a contribuir para o fortalecimento das práticas culturais e da noção de pertencimento étnico, em sintonia com os dispositivos legais que amparam e orientam a educação escolar indígena, nos quais se estabelece e se subscreve o caráter intercultural, diferenciado, específico, bi(pluri)lingue.

Nessa perspectiva, a razão de existir da escola é ser intercultural, ou seja, permitir que os conhecimentos indígenas se expandam a partir do diálogo com outros conhecimentos, sem imposição colonial. A escola promove, assim, novas aprendizagens, oportuniza o acesso a conhecimentos da cultura letrada na medida em que proporciona o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e escrita do português e ao seu uso em diferentes contextos, aspecto que compõe as preocupações dos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno.

Em linhas gerais, entendemos que a iniciativa de criação das Diretrizes de Educação Escolar Indígena do Planalto Santareno contribui para impulsionar o movimento indígena na região Oeste do Pará na luta pela implantação da educação escolar indígena a partir do que desejam para suas aldeias. Após o seu lançamento, o Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA) realizou nos dias 03, 04 e 05 de julho de 2023 o III Encontro de Educação Escolar Indígena do Baixo Tapajós, para o qual mobilizou lideranças indígenas, o poder público e segmentos da educação (universidades públicas, escolas técnicas e Institutos Federais de educação, a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED) e a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA) para discutir sobre educação escolar indígena na região. E assim, é possível projetar para frente essas discussões, e os avanços que dela podem advir, graças ao protagonismo dos povos indígenas e da vontade coletiva de conquistar a “*Escola que queremos.*”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de Almeida; COSTA Solange Maria Gayoso da (Org.) *Território Indígena Munduruku do Planalto Santareno: nova cartografia social da Amazônia.*

Manaus: UEA-Edições, 2015. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/download/01-territorio-indigena-mundukuru-do-planalto-santareno/>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB]. *Resolução n. 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2012.

BRASIL. *Decreto n. 6.861*, de 27 maio 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. *Decreto n. 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB]. *Resolução n. 3*, de 10 de novembro de 1999. Define as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. EMENTA: Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CAMPELO, Lilian. Indígenas do Planalto Santareno constroem protocolo de consulta com base na OIT. *Brasil de Fato*, [S. l.], 2017.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

DIAS, Barbara; PONTES; Mariana; MIOTTO, Tiago. A cerca que os divide: povo Munduruku do Planalto Santareno pressionado pela soja. *Porantim – Em defesa da causa indígena*, Brasília, ano XL, n. 412, jan./fev. 2019. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Porantim-412_JanFev2019.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

FUNAI. *Portaria n. 1.387*. Brasília, DF: FUNAI, 2018.

GLOBO PLAY. Orientações para ajudar na construção de projetos pedagógicos nas escolas indígenas. *Globo Play*, Rio de Janeiro, 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Conselho Estadual de Educação [CEE]. *Resolução n. 001*, de 5 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém: CEE, 2010.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica: 2012* – Resumo técnico. Brasília, DF: MEC; INEP, 2012.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial; Laced, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de Índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: UNIC/Rio, 2008.

OIT. *Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais*. Brasília, DF: OIT, 2011.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. New York: ONU, 1948.

PLANO de Gestão e Uso do Território Indígena Munduruku do Planalto. *Acervo Socioambiental*, Santarém, 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0226.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021

PROTOCOLO de consulta dos povos indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno. *Acervo Socioambiental*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/Ohd00051.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

REGO, Gilson de Jesus; VIEIRA, Judith Costa; NASCIMENTO, Nádya do Socorro Fialho (Org). *Oceypi Ekawen: Histórias da nossa terra*. Santarém: Comissão Pastoral da Terra, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/e40042c8a59b865e754765110e217085.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

RESTREPO, Eduardo. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. 4. ed. ampliada. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018.

REVISTA BEIRA DO RIO. Os Munduruku do Planalto Santareno – resistência, identidade e território. *Revista Beira Rio*, [S. l.], ano XXXIV, n. 6, dez./jan. 2019. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/00617224256ad6e04efd1>. Acesso em: 15 out. 2023.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. *Surara Borari, Surara Arapium: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/966754>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SANTARÉM. Secretaria Municipal de Educação. *Editais de Processo Seletivo Simplificado n. 003/2018*. Santarém: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

SANTOS, Josiel Bezerra; OLIVEIRA, Raquel Pinheiro de; SOUSA, Crislaine Castro de. Respeitando a mãe terra: uma ação na aldeia. In: CARNEIRO, Denize de Souza; COLARES, Paula de Mattos. *Paneiro: O protagonismo indígena na relação universidade – comunidade*. Brasília: UFOPA, 2021. p. 82-93.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Resolução SEDUC n. 50*, de 22 de julho de 2024. Dispõe sobre a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e do Provão Paulista Seriado em 2024. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024.

Sobre as autoras:

Iara Tatiana Bonin: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pesquisadora Produtividade (PQ 2) do CNPq. **E-mail:** itbonin@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7156-8849>

Francineide Lima Abreu: Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras pela UFPA. Possui experiência na educação superior, em turmas do Curso de Letras do Programa Nacional de Formação de Professores-PARFOR, vinculado à UFOPA. Ministra a disciplina Língua Portuguesa para a EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Ubaldo Corrêa, em Santarém do Pará. Técnica em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Professora da educação básica, concursada na rede pública de ensino, no município de Santarém do Pará. **E-mail:** francineide.abreu48@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9019-7123>

Recebido em: 20/11/2023

Aprovado para publicação em: 03/12/2024