

## O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aretusa Pontes Nascimento <sup>1</sup> e Ana Patrícia Sá Martins <sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual Maranhão, cujo objetivo é analisar a formação de professores e o ensino de literatura indígena na educação básica, a partir da compreensão das orientações prescritas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) aos professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, foi selecionado como *corpus* da pesquisa o DCTMA para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo como enfoque a segunda etapa da educação básica. Nossas investigações visam discutir como as abordagens definidas no documento podem incidir na atuação dos docentes maranhenses, observando, particularmente, as orientações para o componente curricular Língua Portuguesa, no que concerne ao ensino de literatura indígena. Os resultados demonstram que, no discurso do documento, embora se reconheça a relevância de um ensino que valorize a pluralidade cultural, ainda percebemos proposições limitadas às citações das competências e habilidades prescritas na Base Nacional Comum Curricular, sem uma implicação às realidades sociais, culturais e étnicas que caracterizam a heterogeneidade no estado.

**Palavras-chave:** DCTMA; Formação de professores; Ensino; Literatura indígena.

## THE CURRICULAR DOCUMENT OF THE MARANHÃO TERRITORY: REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING AND THE TEACHING OF INDIGENOUS LITERATURE IN BASIC EDUCATION

### Abstract

This work is an excerpt from ongoing research, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education, at the Maranhão State University, whose objective is to analyze teacher training and the teaching of indigenous literature in basic education, based on the understanding of the guidelines prescribed in the Curricular Document of the Maranhão Territory (DCTMA) for

<sup>1</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da rede pública municipal de São José de Ribamar-MA e de São Luís-MA.

<sup>2</sup>Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS). Professora do Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UEMA) e do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLE/UEMA).



Portuguese Language teachers. In this sense, the DCTMA for Early Childhood Education and Elementary Education was selected as the corpus of the research, focusing on the second stage of basic education. Our investigations aim to discuss how the approaches defined in the document can affect the performance of Maranhão teachers, observing, in particular, the guidelines for the Portuguese Language curricular component, with regard to the teaching of indigenous literature. The results demonstrate that, in the document's discourse, although the relevance of teaching that values cultural plurality is recognized, we still perceive propositions limited to citations of the skills and abilities prescribed in the National Common Curricular Base, without any implications for the social, cultural and ethnic realities that characterize the heterogeneity in the state.

**Keywords:** DCTMA; Teacher training; Teaching; *Indigenous literature*.

## 1 Introdução

As reflexões dessa pesquisa são instigadas por processos multifatoriais que atravessam a educação e a formação das autoras desse estudo, as quais são professoras atuantes nas redes públicas da Educação Básica e da Educação Superior no estado do Maranhão há mais de quinze anos. Esse tempo de experiência das autoras demonstrou um entendimento sobre a necessidade da formação continuada de professores na rede pública como um processo de aprendizagem permanente em que se possa oportunizar o ensino de literatura indígena nas escolas de modo crítico, plural e de(s)colonial.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva analisar a formação de professores e o ensino de literatura indígena na educação básica, por meio da compreensão das orientações definidas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019) aos professores de Língua Portuguesa. Portanto, o estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental.

Nas aulas ministradas por professoras no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), no componente curricular Formação de professores e profissionalização docente: programas, processos e práticas pedagógicas, foram realizadas discussões acerca de diversos textos que analisam os impactos da formação continuada docente na educação, os quais constituem-se como parte do aporte teórico do referido estudo.

Ademais, vale ressaltar que os dados deste artigo integram parte de uma dissertação em andamento, no Mestrado Profissional em Educação intitulada "Ensino de literatura indígena na Educação Básica: provocações decoloniais na formação de professores de Língua Portuguesa". A referente pesquisa pretende analisar o ensino de literatura indígena na Educação Básica, visando à proposição de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da decolonialidade.

Como professora de Língua Portuguesa, desde 2012, na rede pública do município de São José de Ribamar, segundo mais populoso na região metropolitana da capital maranhense, entendo que a minha prática docente precisa evidenciar uma educação decolonial pela valorização dos saberes e da cultura dos povos indígenas.

Ao pensar em uma educação antirracista, podemos refletir, como maranhenses, acerca dos dados do Censo IBGE/2022, os quais destacam o Maranhão como terceiro estado do Nordeste com a maior população indígena, bem como considerar o levantamento organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), com informações dos anos de 2022 e 2023, que apontam o Maranhão como o quinto estado com o maior número de assassinatos registrados de pessoas indígenas do país. Diante disso, compreendemos que não podemos nos abster em promover discussões aprofundadas sobre a invisibilização das histórias de resistência e das culturas indígenas dentro do currículo escolar. Nesse sentido, a formação de professores precisa contemplar as questões sociais e étnicas, através de uma concepção de educação crítica que valorize a diversidade dos povos indígenas.

Assim, consideramos que a investigação sobre a ausência ou não da formação continuada dos professores em uma perspectiva intercultural, como também a inexistência ou não do ensino de literatura indígena na educação básica, pode assegurar uma percepção sobre a (in)visibilidade das narrativas e das culturas dos povos indígenas na educação. Desse modo, nossa discussão foi orientada a partir da seguinte problemática: De que forma as abordagens mencionadas no DCTMA contribuem para a formação docente e para o ensino de literatura indígena na perspectiva intercultural?

## 2 Referencial Teórico

A temática da formação de professores compreende diversas questões relacionadas à valorização do docente, às necessidades formativas, à articulação entre teoria e prática, às condições de trabalho, à reformulação dos currículos, dentre outras. Nesse contexto, Dourado (2015, p. 304) ressalta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”.

Um dos documentos que discutem a formação de docentes é o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, em sua elaboração inicial, passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para um requisito constitucional com periodicidade decenal, constituindo-se como uma base para a estruturação dos planos estaduais, distrital e municipais, logo, o foco central desses planos é a construção de metas alinhadas ao PNE. O plano vigente atualmente é formado por 20 metas e foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014.

Para assegurar a formação inicial e continuada em nível superior, o PNE (2014-2024) assume a meta 16: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos



professores da educação básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2014). Em relação à Meta 16, o plano estabelece estratégias para essa execução, incluindo o planejamento para delimitação da necessidade de formação continuada e a articulação entre as instituições públicas de educação superior às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) menciona a relevância de garantir a implantação:

[...]de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, de modo a garantir condições para a realização [...] dessa formação, objetivando alcançar a cobertura de 50% dos professores da educação básica com mestrado ou doutorado (Brasil, 2014, p. 52).

Entendemos que há propostas relevantes de políticas públicas de formação de professores e, particularmente na formação continuada, vários programas e decretos têm sido elaborados após a publicação do PNE (2014-2024), como por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Contudo, tais propostas demandam um financiamento para sua garantia, bem como um compromisso político amplo para que os professores possam ter acesso a uma formação crítica e emancipadora.

Um professor reflexivo repensa suas práticas, seus conhecimentos e entende a necessidade da formação permanente, que conforme Kusznerik e Schneckenberg (2018, p. 5) “compõe uma ferramenta para seu trabalho, pois o conhecimento renova-se, [...]fazendo com que exista a necessidade de formação continuada, para que haja o entendimento dos contextos e dos movimentos globais que influenciam a vivência cotidiana”. Ainda segundo as autoras, a formação requer tempo, dedicação e investimento financeiro desses profissionais, logo, não deve estar restrito somente à iniciativa pessoal, mas também é de responsabilidade das instituições em que estes professores trabalham.

A autora Camila Coimbra (2020), ao tratar da Resolução do Conselho Nacional da Educação-CNE/CP nº 2/15 sobre a formação de professores/as, destaca-a como um modelo de resistência. Essa resolução continua sendo referência para diversas associações que defendem a educação no país, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), mesmo sendo substituída por resoluções posteriores. O capítulo I, artigo 3º, inciso 3 da Resolução CNE/CP nº 2/15, ressalta:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015, p.4).

Para Coimbra (2020, p. 14), ao identificar a formação continuada como parte da formação docente, “responsabiliza-se aqueles que a promovem, município, estado e governo federal, convocando-os a pensar sobre isso enquanto política pública e não mais de forma isolada, como percebemos ao longo da história da educação brasileira”. Além disso, atribui também a responsabilidade às instituições de ensino superior na concepção de propostas de formação continuada para os profissionais em exercício, aproximando a universidade às redes de educação básica, com o intuito de promover discussões aprofundadas permanentes e não apenas um momento na semana pedagógica, no início do ano letivo ou uma única palestra descontextualizada em outro período.

Ressaltamos a concepção de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, sobre a atividade de pesquisa na vida do professor, que não se caracteriza como uma qualidade, mas como “uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 2016, p. 14). Ao se perceber como parte primordial nesse processo de construção do conhecimento, o professor pode entender ainda mais a pertinência da pesquisa em sua formação e poderá estar atento às implicações dessa ausência na prática pedagógica e na carreira docente.

O ato de pesquisar influencia na prática dos professores nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, como é o caso da educação básica. Antes de tratarmos do ensino de literatura indígena no nível citado, é relevante mencionar o que é e como se configura a literatura indígena. A literatura indígena brasileira contemporânea pode ser definida como uma manifestação política e cultural que se desenvolve no Brasil a partir da década de 1990, representando “um momento de autoelaboração dos/as indígenas por si mesmos/as e desde si mesmos/as relativamente à sua condição e à sua causa, desde uma interrelação profunda entre aldeia e cidade, situação indígena e modernização nacional” (Dorrico; Danner; e Danner, 2020, p. 368).

Como possibilidade de ouvir e de destacar as vozes dos povos originários, surge a literatura de autoria indígena, que propõe a quebra de paradigmas e estereótipos reproduzidos por anos. Essa produção literária não é recente, como demonstra Eliane Potiguara, a primeira mulher indígena a publicar um livro no Brasil, obra intitulada “A terra é a mãe do índio”, em 1989.

A presença dos textos de autoria indígena começou a ser verificada no livro didático, mesmo de forma reduzida; no entanto, considera-se como ponto positivo, pela possibilidade de se questionar as versões dos fatos já mencionados nesse instrumento pedagógico, discutir estereótipos e repensar pontos de vista, pela superação do silenciamento e da invisibilidade da cultura, da história e da literatura dos povos indígenas na educação.

O ensino de literatura indígena permite evidenciar a diversidade cultural dos povos originários e nesse sentido, a perspectiva intercultural pode estimular o diálogo entre os diversos saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Sobre a interculturalidade, Candau (2013, p. 23) defende que essa perspectiva quer oportunizar uma educação para o reconhecimento do “outro”, promovendo o diálogo entre os diversificados grupos sociais e culturais. A autora reconhece nessa percepção,

[...]uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2013, p. 23).

A perspectiva da interculturalidade crítica propõe discutir as contradições e desigualdades construídas ao longo da história entre distintos grupos socioculturais. A escola deve ser um espaço plural para promoção dessas discussões. Assim, consideramos relevante para a formação de professores uma concepção de educação que valorize as identidades indígenas, os processos históricos de resistência, os aspectos culturais e reconheça na literatura escrita por autores indígenas, o repensar de outras percepções e saberes, por vezes invisibilizadas nos currículos, nos livros didáticos e nas salas de aula.

### 3 Metodologia

Esse estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos observar questões particulares e significativas, por meio da interpretação de dados obtidos durante a investigação do objeto de estudo. A compreensão das relações sociais, dos valores e das representações, explorando significados, perspectivas e contextos sociais subjacentes, conforme Minayo (2014), consiste em aspectos-chave da pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa se caracteriza como do tipo bibliográfica e documental, tendo como corpus, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Para o presente trabalho, serão analisadas as orientações disponibilizadas nas seguintes seções e subseções presentes no DCTMA: Apresentação, Introdução, Caracterização do Território Maranhense, Educação para as relações étnico-



raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural, além da seção referente ao componente curricular Língua Portuguesa.

As pesquisas bibliográfica e documental se diferenciam pela natureza das fontes. Enquanto a primeira trata das proposições de vários autores sobre uma temática, a segunda recorre a elementos que ainda não foram tratados analiticamente (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A referente pesquisa dialoga com abordagens epistemológicas envolvendo a formação de professores e o ensino de literatura indígena, a partir de teóricos como Coimbra (2020), Kusznerik e Schneckenberg (2018), Freire (2016), Candau (2013), Thiél (2016), Kambeba (2020), dentre outros.

O percurso da investigação dos dados é orientado pela perspectiva da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), que estrutura sua técnica através das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Para a análise do DCTMA, foram delimitadas as categorias temáticas “educação intercultural” e “ensino de literatura indígena”, a fim de compreender melhor o referido documento.

#### **4 Resultados e Discussões**

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental advém do movimento de (re)formulação dos currículos estaduais conjecturado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de complementação dos conteúdos comuns em conformidade com as características regionais e locais. O documento possui 482 páginas e foi disponibilizado em 2019, ou seja, dois anos após a homologação da BNCC. Um dos intuitos dessa proposição é fundamentar a (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas das redes públicas e privadas, bem como os planos de aulas (Maranhão, 2019, p. 5).

O DCTMA é dividido nas seguintes seções: apresentação, introdução, etapa da educação infantil, etapa do ensino fundamental e ficha técnica. A etapa do ensino fundamental é subdividida em área de linguagens, área de matemática, área de ciências da natureza, área de ciências humanas e área de ensino religioso. O documento é voltado para os professores da educação básica e considera não apenas os conteúdos curriculares, mas as concepções de aprendizagem, de avaliação, os princípios educacionais, os temas integradores, dentre outras questões. Portanto, com base nesses conhecimentos apresentados, o DCTMA também se constitui como um espaço de formação docente, à medida em que esses aspectos relevantes podem ser discutidos entre os professores maranhenses.

Destacamos que em todo o documento há referência à BNCC, alinhando os aspectos citados nesse texto, ou seja, a definição das competências, das aprendizagens, as proposições, os princípios curriculares, dentre outros.

A primeira seção, intitulada “Apresentação”, ressalta que para a elaboração desse documento referencial para a educação no estado do Maranhão foi organizada uma ação colaborativa entre as redes de ensino através de órgãos como a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), com a intenção de que contribuições fossem apresentadas por profissionais da educação e da sociedade civil por meio de consultas públicas presenciais e de uma plataforma on-line.

Outra questão mencionada no documento diz respeito ao dialogar com as diversas regiões do território maranhense,

[...]a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC (Maranhão, 2019, p. 5).

Destacamos na seção “Introdução” a referência ao currículo não apenas como os conteúdos definidos em um plano anual, mas como um espaço de interação entre professores e estudantes, no qual ocorre a aprendizagem. O texto afirma ainda:

[...]é do currículo aparente que o professor irá planejar suas aulas. Através de cada uma de suas turmas, ele irá tomar do currículo o conteúdo adequado para ser ministrado aos estudantes em determinado tempo e de forma a melhor promover sua aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 9).

Assim, a autonomia do professor é evidenciada no texto, ao considerar a adequação do conteúdo como primordial no processo de ensino, observando a realidade e a necessidade dos discentes. Sobre um currículo que considere a diversidade cultural é proposta a participação ativa do professor e sua relação com os estudantes.

Na subseção “Caracterização do Território Maranhense”, incluída no DCTMA, há uma menção à estimativa da Fundação Nacional do Índio (Funai) sobre o número de indígenas no estado do Maranhão, que na época da elaboração do material era de 15 mil indígenas. Destacamos que a Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023 alterou a denominação do órgão citado para Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Outra informação citada é a distribuição dos indígenas em sete grupos étnicos, com dois troncos



linguísticos distintos: o tupi-guarani e o macrojê. Assim, o documento não desconsidera a presença dos povos indígenas no estado.

Em seguida, os dados referentes aos indicadores sociais e educacionais no estado são citados através de quadros e gráficos. Percebemos uma preocupação diante de alguns índices e a defesa da definição curricular do território maranhense alinhado à BNCC como estratégia para a retomada da qualidade da educação no estado.

Ainda sobre o currículo do território, o texto esclarece que deve ser considerado como base “para programas de formação continuada de educadores, definição de metodologias apropriadas ao ensino-aprendizagem, como também monitoramento das aprendizagens por meio de sistemáticas de avaliação” (Maranhão, 2019, p. 14).

A subseção “Integração curricular e temas integradores” traz o item 6 intitulado “Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural”. Nesse item há o destaque para as leis que incluem o ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A citação das leis é acompanhada pela recomendação de que todos os componentes curriculares devem associar esses conhecimentos aos de suas áreas específicas.

O referido item ratifica ainda a presença de áreas indígenas e quilombolas no Maranhão e a diversidade cultural, acrescentando que “saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância” (Maranhão, 2019, p. 35). Percebemos nessa subseção o reconhecimento da necessidade de um ensino que valorize a diversidade de culturas.

Destacamos a concepção de Paulo Freire sobre a interculturalidade ao mencionar que “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (Freire, 2017, p. 75). Assim, o autor evidencia não somente a compreensão da cultura do outro, mas a relevância das relações entre as culturas, envolvendo o respeito e a dialogicidade.

No DCTMA, a categoria “educação intercultural” é contemplada parcialmente, à medida em que se reconhece a diversidade cultural como tema relevante para a educação no território maranhense, porém notamos ainda uma ausência de como abordar essas questões de forma mais definida, tendo em vista que é um documento referencial.

Nas análises empreendidas por Costa e Silva (2024), em seus estudos sobre o DCTMA, as autoras destacam que o silenciamento presente no documento configura-se como um mecanismo excludente e preconceituoso, ao não dialogar com as culturas indígenas do estado. As estudiosas ressaltam que esse cenário resultou na limitação do acesso dos professores às narrativas desses povos, fundamentais para a construção da identidade maranhense.

Ao considerarem o DTCMA como um recurso que subsidia a prática docente, Costa e Silva (2024) observam que as representações das histórias e culturas indígenas presentes nesse documento não favorecem a construção de leituras mais aprofundadas pelos professores. Sendo assim, quando o DTCMA deixa de oferecer suporte adequado aos docentes para a elaboração de práticas que contemplem as culturas indígenas, essa diversidade cultural tende a não ser devidamente valorizada no ambiente educacional.

A subseção “Área de linguagens” aborda as orientações sobre o ensino do componente curricular Língua Portuguesa, reafirmando a percepção de ensino pautada na concepção de linguagem enunciativa-discursiva, entendida como a capacidade humana de interação com outros sujeitos. O DCTMA destaca o caráter regional desse documento ao afirmar que o ensino do componente Língua Portuguesa deve priorizar a análise de textos que “revelem a constituição histórica e manifestações culturais do estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território” (Maranhão, 2019, p. 91).

Observamos a presença das competências da BNCC na seção “Língua Portuguesa nos anos finais”, demonstrando mais uma vez o alinhamento do Documento Curricular à Base Nacional. Dentre as competências descritas, citamos a referência ao ensino de literatura que preze:

[...]envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Maranhão, 2019, p. 93).

No componente curricular Língua Portuguesa, a única habilidade que indica a temática indígena é a EF67LP28, direcionada para o 6º e 7º anos, apenas com a referência às “lendas indígenas”. A habilidade cita:

[...] ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras[...] (Maranhão, 2019, p. 129).

Entendemos que a categoria “ensino de literatura indígena” é contemplada de forma insuficiente no DCTMA, visto que a menção a um único gênero textual (lendas) na habilidade EF67LP28 não abrange a produção literária indígena, o que contribui para a invisibilização dessa literatura em um

documento referencial no estado. O documento considera a presença indígena no território maranhense e sua diversidade cultural, mas observamos a ausência de uma referência clara da relevância dos textos de autoria indígena ao ensino de Língua Portuguesa.

É relevante promover o conhecimento das contribuições culturais indígenas, a partir da literatura escrita “por quem elabora narrativas inspiradas nas histórias contadas pelo avô ou pelos anciões, ou com base na própria existência de vida, seja na aldeia, seja na cidade” (Kambeba, 2020, p. 16). Dessa forma, entendemos que o documento não evidenciou a produção literária indígena, o que reforça a invisibilização dessa literatura.

Ao tratar do ensino de literatura indígena, Thiél (2016, p. 91) afirma que “[...] é fundamental que formemos leitores que, desde as séries iniciais, conheçam a pluralidade cultural brasileira e reconheçam a presença e a contribuição das muitas etnias que constituem as culturas aqui desenvolvidas.” Para isso, o ensino por meio de textos literários de autoria indígena pode contribuir para uma educação plural e crítica.

As competências e as habilidades já definidas na BNCC e retomadas pelo DCTMA podem ser entendidas como uma possibilidade de limitação do ensino na educação básica, já que não costumam ser alteradas, mas apenas copiadas nos planejamentos de aula, por exemplo. Sabemos que há uma defesa da Base Nacional Comum Curricular como um documento norteador na garantia de direitos à educação, entretanto, a padronização curricular proposta se depara com uma diversidade do país, que precisa ser considerada, no que diz respeito a uma ampla rede de sistemas educacionais, distribuídos em um vasto território, apresentando diversas dimensões e realidades sociais, econômicas e culturais.

Na análise do DCTMA, observamos uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que compreende a leitura para além da decodificação ou do que está explícito no texto, mas o que pode ser interpretado desse processo interativo. Além disso, a contextualização curricular é apresentada na proposta de valorização das identidades regionais e locais, constituindo-se como uma possibilidade de promover uma formação crítica e reflexiva.

No entanto, ainda podemos perceber uma limitação das orientações, constatada pela retomada explícita dos dizeres da BNCC, sem acrescentar de que forma esse ensino pode evidenciar a diversidade cultural. É necessário ir além do reconhecimento da necessidade, por meio de proposições educacionais que evidenciem de fato a realidade social e cultural do estado.

## 5 Considerações Finais

A temática da formação de professores no Brasil, tanto inicial quanto continuada, tem sido debatida constantemente por pesquisadores da área da educação. Essas discussões consideram a formação como um processo significativo ao professor e válida para o desenvolvimento profissional.



Entendemos a necessidade de se oportunizar uma formação docente permanente, em que esses profissionais possam reconhecer seu papel social frente aos desafios presentes no contexto educacional e que sejam proporcionados continuamente elementos teórico-metodológicos para uma atuação docente crítica. Nesse processo, é imprescindível a escuta dos professores para que a aprendizagem seja significativa e participativa, afinal a valorização desses profissionais deve ocorrer não apenas na menção da lei, mas na consideração da experiência e da prática cotidiana em sala de aula.

A formação continuada dos professores pode e deve ser um espaço para discussão sobre a diversidade cultural dos povos indígenas, tendo em vista que ainda há uma ausência de componentes curriculares em cursos de licenciatura relacionados à temática indígena, o que compromete a formação inicial docente. Essa ausência também ocorre nos cursos de pós-graduação, o que acaba refletindo em um ensino que invisibiliza os povos originários ou que reforça estereótipos e preconceitos.

O ensino da literatura indígena permite perceber a pluralidade de culturas, crenças, línguas, etnias, modos de vida e tradições, a partir das vozes dos autores indígenas. E nesse sentido, uma formação continuada antirracista aos docentes pode possibilitar o reconhecimento de textos e de autorias nem sempre presentes nos livros e nos materiais didáticos e a discussão de questões relevantes para a promoção de uma educação plural.

Um ensino decolonial também pode propiciar a promoção de discussões e estudos sobre a iniciativa cruel de eliminação das culturas dos povos indígenas, o sistema colonial e outros acontecimentos históricos relatados, até pouco tempo, somente pelo ponto de vista do colonizador. Dessa forma, a reflexão e o estudo da escrita de autores indígenas é uma possibilidade de observar e perceber a pluralidade cultural que faz parte da constituição da sociedade brasileira. Analisá-las é uma iniciativa na garantia de uma educação plural, contra-hegemônica e de qualidade.

Ao analisarmos as orientações direcionadas aos professores de Língua Portuguesa no DCTMA, verificamos o reconhecimento da importância de um ensino que valorize a pluralidade cultural, mas com proposições limitadas às citações das competências e habilidades prescritas na BNCC. Assim, entendemos a necessidade de haver mudanças significativas na educação no Maranhão e no Brasil, tanto em relação à formação de professores quanto ao ensino de Língua Portuguesa, para além de alterações nas leis e nos documentos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da]



República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: [pne.mec.gov.br/](http://pne.mec.gov.br/). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 10 out. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2023.

COSTA, Thalia Braga; SILVA, Ilma Maria de Oliveira. Percepções dos(as) professores(as) em relação ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). CONEDU - Educação e relações étnico-raciais (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119005>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DORRICO, Julie Stefane; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco. Autoria, autonomia, ativismo: Educar e politizar pela e para a escrita – notas sobre a literatura indígena brasileira contemporânea. In: DORRICO, Julie Stefane; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299- 324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt#>. Acesso em: 14 nov. 2024.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

KUSZNERIK, Cassiana; SCHNECKENBERG, Marisa. **Formação inicial e continuada como fator de valorização da carreira docente nas políticas públicas educacionais**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 1. janeiro de 2018.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju\\_\\_pkAbykeAbPsE7ce](https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbPsE7ce)  
. Acesso em: 15 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 jun. 2024.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, n. 5, p. 88-99, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/literartes/article/view/107454>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Recebido em: 11 de janeiro de 2025.  
Aceito em: 28 de maio de 2025.  
Publicado em: 25 de junho de 2025.