

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ALUNOS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA MARANHENSE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

INDIGENOUS STUDENTS IN A NON-INDIGENOUS MARANHENSE SCHOOL: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

Neusani Oliveira Ives-Felix
Luiza Nakayama

Universidade Federal do Pará – UFPA

José Valdenilson da Silva Felix-Ives

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Resumo

Objetivamos analisar as bases curriculares da prática pedagógica na Escola Municipal X (EMX), no intuito de verificar: como a diversidade é expressa nos documentos oficiais e na prática docente desta escola não indígena urbana maranhense e como os alunos Tentehar se percebem na EMX, na medida em que as escolas brasileiras têm o desafio de trabalhar em uma perspectiva de respeito e de inclusão da diversidade. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e utilizamos documentos oficiais da escola, questionários aberto e entrevistas livres, como instrumentos de coleta de dados. A rotina escolar é organizada de forma política e pedagógica em bases homogeneizantes e eurocentradas; os indígenas Tentehar se sentem desmotivados e marginalizados, sofrendo com o preconceito e com a barreira linguística, apontando que a diversidade étnica Tentehar é silenciada e a EMX é omissa, nesse aspecto.

Palavras-chave: Educação escolar. Cultura e etnicidade. Tentehar.

Abstract

We aim to analyze the curricular bases of the pedagogical practice in Municipal School X (EMX), in order to verify: How is diversity expressed in the official documents and in the teaching practice of this non - indigenous urban school in Maranhão? And how do the Tentehar students get noticed at EMX? To the extent that Brazilian schools have the challenge of working in a perspective of respect and inclusion of diversity. The research was qualitative approach and we used official school documents, open questionnaires and free interviews, as data collection instruments. The school routine is organized in a political and pedagogical way on a homogenizing and eurocentric basis; the Tentehar indigenous people feel unmotivated and marginalized, suffering from prejudice and the linguistic barrier, pointing out that Tentehar ethnic diversity is silenced and EMX is silent in this regard.

Keywords: Schooling. Culture and ethnicity. Tentehar.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

Gusmão (2003) salienta que, quando se trata de diversidade, de cultura e de educação, é necessário se lembrar da imensa diversidade de sujeitos, em um Brasil de pluralidade social, cultural e étnica, numa relação de alteridade que se revela no:

fato de que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único. Saber que o eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e porquê. Também as considerações que tem a respeito de si mesmo, processo que a pessoa se faz como sujeito (GUSMÃO, 2003, p.87).

Neste sentido, a autora destaca em vários trechos, na página seguinte de seu livro, que: “os índios não são índios” buscando mostrar que esta categoria foi inventada pelos europeus para colocar todos os grupos étnicos no “mesmo saco”, mas qual o problema disso? O fato de desconsiderar o que pensam sobre si mesmos, suas próprias marcas, sentidos e visão de mundo, silenciando aquilo que os faz ser o que são, afirmando que chamá-los “de índios indistintamente é negá-los” (GUSMÃO, 2003, p.88).

Essas asserções de Gusmão (2003) corroboram com Silva (2012, p.7) a qual afirma que o contexto social vigente brasileiro reconhece a pluralidade étnico-racial, portanto, “não faz sentido continuarmos aceitando um sistema de ensino que insiste em ignorar tal contexto. Enquanto pesquisas apontam que é urgente considerar a necessidade da inclusão das abordagens das diversidades”.

Assim, partiremos de uma vertente antropológica que apresenta a cultura não apenas como marcadora de identidade, mas também “na dimensão dos valores e das concepções do nós frente aos outros” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2008, p.37).

Neste contexto, é mais promissor ressaltar a diferença na definição dos limites de um grupo étnico, do que destacar os elementos culturais visíveis e materiais, pois “as

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam [...] categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação” (BARTH, 2000, p.26).

De acordo com o autor, a base da formação dos grupos étnicos está na diferença cultural e não em uma cultura comum. Considerando que o problema da vinculação da identidade étnica às práticas culturais do grupo está no fato de reduzir a etnicidade a conteúdos culturais homogeneizantes e de impedir que os grupos étnicos tenham seu lugar na sociedade e na cultura humana, sendo, portanto, melhor considerá-los como um tipo de organização social. Neste contexto deve ser dada atenção às fronteiras sociais ainda que tenha contrapartida territorial, pois:

se um grupo mantém sua identidade quando seus membros interagem com outros, disso decorre a existência de critérios para determinação do pertencimento, assim como as maneiras de assinalar este pertencimento ou exclusão [...]. Considero que a característica organizacional que deve ser geral em todas as relações interétnicas é um conjunto sistemático de regras que governam os encontros sociais interétnicos. (BARTH, 2000, pp.34-35).

Como Barth (2000) propõe que a ênfase seja deslocada para a problematização da manutenção das fronteiras étnicas e não aos sinais diacríticos, como demarcador de identidades, concluímos que ao estudar grupos étnicos e sua identidade devemos percebê-los na sua interação sociocultural, nas relações contrastantes e na determinação de critérios de pertença étnica.

No que concerne à identidade étnica, é importante salientar que ela está emaranhada em um jogo de poder com altos custos sociais, portanto, deve partir de um campo analítico, o qual acolha as interações socioculturais e suas relações paradoxais.

Assim, em uma perspectiva de valorização da história e da cultura indígena, foi aprovada a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório aos estabelecimentos de ensino básico a inclusão desses conteúdos nos currículos, em complemento à Lei nº

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



10.639/2003, a qual trata da obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica (ALMEIDA, 2010)

Consideramos que ações efetivas devam ser tomadas para que esse direito seja amplamente garantido, através de uma educação para a diversidade, neste sentido Giroto (2006, p.79-80) afirma que:

o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, o que significa passar de uma visão estática de educação para uma concepção que prime pelo dinamismo; significa também o estabelecimento e a manutenção de um diálogo constante entre as culturas, capaz de desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica.

Portanto, estar diante das perplexidades dos desafios de nosso tempo compreende:

re-significar a escola importa em acolher a tradição histórica, e rejeitar toda posição fundamentalista, todo etnocentrismo, tendo a clareza de selecionar na história dos povos os conhecimentos que venham a desmistificar os processos de opressão e dominação. Um currículo multicultural e crítico têm esta função de desalienação e educação política (VENERE; VELANGA, 2008, p.189).

Nesta perspectiva, acreditamos que a escola a partir do ensino nas diversas áreas da ciência que esta acolhe, deva promover o conhecimento “sobre as diversidades socioculturais em nosso país, como combate às práticas escolares tradicionais que mantém a exaltação do sistema monocultural” (SILVA, 2012, p.9).

Arroyo (2017, p.6) complementa que o conhecimento: “é inerente a todas as instituições educacionais e se desenvolve de múltiplas formas, pois essas instituições trabalham e defendem uma cultura que se expressa por meio dele”, e, sendo currículo também, todos os saberes que não estão prescritos nas diretrizes curriculares “mas que acabam por afetar, positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares [...] nas brincadeiras dos corredores, na forma de dispor as carteiras, na maneira de se comportar diante de professores (as) e colegas etc”

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(ARROYO, 2017, p.46). Neste caso, o currículo oculto - os saberes adquiridos fora da escola, e também no espaço escolar.

Neste contexto, analisamos neste artigo práticas curriculares da Escola Municipal X (EMX), nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental de Grajaú - MA e identificamos a percepção de alunos indígenas Tentehar, inseridos nestas turmas, a respeito da escola, dos colegas e do ensino, buscando responder: Como a diversidade é expressa na cultura escolar da EMX?

Caminho metodológico

A abordagem teórico-metodológica em uma perspectiva qualitativa é relevante por se configurar em um processo de reflexão e de análise da realidade, para a compreensão detalhada do objeto de estudo em um determinado contexto histórico (OLIVEIRA, 2010).

A nossa abordagem qualitativa foi também fundamentada em Minayo (2013, p.57), porque se “aplica ao estudo da história, das relações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”; trabalha, portanto, com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, fenômenos humanos compreendidos como parte de uma realidade social.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados: a. documentos oficiais da escola; b. questionários com questões do tipo aberta com quatro professoras e com seis alunos, estes últimos eram dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino, de faixa etária entre 10 a 15 anos de idade. Os discentes cursavam o ensino fundamental (turmas 6º ao 9º ano) da Escola Municipal X (EMX) e c. entrevistas livres com dois alunos indígenas pertencentes à etnia Tentehar, destas turmas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Percepções de quatro professoras da EMX: conhecimentos indígenas em foco

Para investigar sobre a inclusão dos conteúdos relacionados à história e à cultura indígena, analisamos os planos de aula e o planejamento mensal do ano letivo de 2015, das disciplinas de Língua Portuguesa, de História e de Arte, cujas áreas de conhecimentos são mencionadas como prioritárias na Lei de nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008).

Dos documentos examinados, a disciplina Língua Portuguesa possui o conteúdo “Produções culturais de minorias”; a Arte, os conteúdos “Canções que falam do Brasil” e “Pintura” e a História, o conteúdo: “Os indígenas brasileiros hoje”. Embora os quatro conteúdos possibilitassem a abertura para trabalhar saberes específicos da cultura e da história do povo Tentehar, constatamos que não foram mencionados e detalhados no plano de aula e nem indicados no planejamento mensal de 2015; assim, sem maiores detalhamentos não temos parâmetros para avaliar como esses conteúdos poderiam ser ministrados, de forma a produzir uma aprendizagem significativa.

A partir do roteiro de questões do tipo abertas, as professoras puderam responder de forma espontânea as perguntas que lhes foram apresentadas; a primeira questão foi: qual seu conhecimento sobre a Lei nº 11.645/2008? As quatro relataram que tinham pouco conhecimento, corroborando com Grupioni (1996, p.424) que afirma: “os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil”.

Na segunda: qual a sua percepção sobre a presença de aluno Tentehar na EMX? Dentre as respostas das professoras, destacamos: “Como educadora trato os alunos indígenas iguais aos demais, porém, vejo entre eles, discriminação, preconceito”; “Alguns alunos têm facilidade de comunicação e outros não”; “Não existe dificuldade

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de comunicação entre os alunos indígenas e também entre os não indígenas”.

Todavia, quando especificamos na terceira: qual a participação do aluno indígena na sala de aula?, as professoras revelaram que os alunos indígenas pouco participavam das atividades. Além disso, elas não demonstraram preocupação em criar e/ou encontrar estratégias para mudar esse quadro. Portanto, quando se analisa as respostas da segunda e a da terceira questão, conjuntamente, percebemos que não há inclusão dos alunos Tentehar, apenas a inserção, mantendo o clichê de que “somos todos iguais” em um momento que a sociedade em geral luta pelo respeito à diferença.

Para que entendêssemos melhor essa relação dos alunos Tentehar com a escola, questionamos: como você (professora) percebe a relação do aluno indígena com a EMX? As professoras foram reticentes, por exemplo: “Alguns têm compromisso com os estudos, outros levam na brincadeira”. Elas salientaram que entre os alunos indígenas havia evasão e infrequência, e os culpabilizaram pela falta de interesse e pela sua própria marginalidade, informando que as famílias indígenas da EMX não acompanhavam a vida escolar do(a) aluno(a) de forma regular. A busca de justificativa e de responsabilização do *outro* pelo insucesso de sua inclusão na escola urbana era previsível, basta lembrarmos que a problemática relação escola-família exaustivamente discutida por alguns pesquisadores, não se trata de uma questão específica das famílias indígenas.

No entanto, em outros momentos de investigação (IVES, 2014) na escola situada na comunidade indígena, onde os dois alunos Tentehar iniciaram a formação, observamos situação diversa, inclusive com mães que acompanhavam os filhos na escola e na sala de aula, durante todo o turno letivo, talvez, devido ao público-alvo ser criança da pré-escola. Mas, Bezerra et al. (2010) já haviam enfatizado a necessidade de interação escola-comunidade.

Consideramos pertinente também salientar a necessidade urgente de se re-

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



estruturar alguns indicadores que se apresentam como entraves para a melhoria da educação escolar brasileira, tais como: baixos salários dos professores e fragilidade na sua formação, que permitem, em consequência, as quatro professoras responsabilizarem o *outro* por vários elementos inerentes à aprendizagem, como: métodos de ensino pouco satisfatórios para o nível de desenvolvimento intelectual-cognitivo e socioafetivo dos alunos, além de conteúdos programáticos descontextualizados, algo já comentado por autores como: Fonseca e Nakayama (2010); Dantas, Santana e Nakayama (2012); Silva et al. (2012); Corrêa e Nakayama (2014); Corrêa, Gomes e Nakayama (2017).

Na próxima questão, indagamos: qual seu conhecimento sobre a cultura Tentehar? As professoras responderam que conheciam muito pouco, e foram bem genéricas em afirmar: caçam, pescam, fazem Festa do Moqueado, Festa da Menina Moça, evidenciando que os saberes docentes sobre a história e a cultura do *outro*-Tentehar são muito limitados.

Nesse sentido, um indígena Terena faz um apelo aos educadores: “contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças” (GUSMÃO, 2003, p.84), afirmando que um Terena acredita que as crianças brasileiras têm uma sede muito grande de conhecimento, mas, muitas vezes, os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na formação do professor. Portanto, há a necessidade de aprender mais sobre o *outro*, neste caso, sobre o povo indígena Tentehar, para de fato consolidar uma formação humana para a diversidade, uma vez que esse *outro* faz parte do cotidiano escolar não indígena grajauense e da sociedade em geral.

Na questão seguinte: como a escola poderia incluir a cultura Tentehar no currículo da EMX?, as professoras indicaram que com a exposição de sua cultura, como: artesanato, danças e ritos. As docentes enfatizaram a comemoração do Dia do Índio, porém, sabe-se que esses eventos pontuais são paliativos e não resolvem um

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



problema mais amplo.

Nesse contexto, sobre a relação intercultural dos saberes Tentehar com os saberes curriculares na EMX, questionamos: como o aluno indígena Tentehar pode se reconhecer e se orgulhar de ser diferente, se a todo o momento ele está sendo negado? Silenciado? Acreditamos, portanto, que é algo que precisa ser problematizado, em todos os espaços onde se discute e se busca uma educação para a diversidade: nas universidades, nas reuniões da escola e de formações de professores e, conseqüentemente, no currículo das instituições de ensino. Evidenciamos na pesquisa um problema de ordem curricular, embasado em Arroyo (2014, p.7), para quem “o currículo nunca é neutro” e funciona inclusive como reprodutor de desigualdades e injustiças sociais, no entanto, poderá contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, dependendo das mudanças urgentes no currículo vivenciado.

Destacamos que, atualmente, um dos principais desafios da escola e de educadores brasileiros é promover o bom desempenho dos seus alunos, a partir de uma prática pedagógica objetiva e condizente com a realidade. Nesse sentido, as mudanças curriculares para vivência de uma educação para as relações étnico-raciais perpassam pela desconstrução de estereótipos e de preconceitos arraigados no imaginário da sociedade brasileira e engessados no binarismo de que o diferente é sempre o inferior, o menos capaz e o menos merecedor de benesses, sobretudo, quando está em jogo a afirmação de um espaço de ver sua história e sua cultura valorizada.

As vozes de discentes não indígenas e de discentes Tentehar da EMX

Ao questionarmos sobre os conteúdos da história e da cultura indígena Tentehar, os seis discentes, colaboradores da pesquisa, relataram que esporadicamente a EMX trabalhava esses conteúdos.

Para apreendermos em que momento as inserções de saberes Tentehar se

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



configuravam na prática escolar, perguntamos: a EMX realizou algum projeto que fortalecesse a cultura Tentehar-Língua Tupi Guarani? Os(as) alunos(as) responderam: “Não. Geralmente não trabalha”; “Trabalhamos sempre a Língua Portuguesa” e também indicaram “Sim, nas aulas de História, às vezes estudamos sobre a Língua Tupi Guarani”.

Na pergunta seguinte, questionamos: a EMX está preparada para receber os alunos indígenas? 50% dos(as) discentes responderam que sim e a outra metade não. Os(as) alunos(as) que responderam de forma negativa alegaram que não há professores que dominavam a Língua Tupi-Guarani para melhor acolher os alunos indígenas. Porém, a situação se agrava ainda mais quando se sabe que somado a esse fato ainda tem a falta de conhecimento das professoras sobre a história e a cultura dos seus (suas) alunos(as). O grupo que respondeu sim alegou que a escola estava preparada, ou que pelo menos ela deveria estar, já que havia muitos alunos indígenas presentes na sala de aula. Devendo, portanto, acolher a diversidade seja ela de cor, raça, religião, física ou linguística.

Cabe destacar que, no ano de 2015, por ocasião da elaboração do Plano Municipal de Educação, a inclusão da Língua Tupi-Guarani no currículo escolar do município de Grajaú-MA foi reivindicada pelas lideranças indígenas e aprovada, embora essa conquista legal ainda não tenha sido efetivada na EMX.

Destacamos que em conversas informais com uma professora indígena, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Saberes docente e saberes indígenas Tentehar: perspectivas de uma educação intercultural” a partir do ensino de Ciências (2016-2017), esta relatou que os próprios filhos não estudavam na escola da aldeia, pois acreditava que a escola da cidade tinha um ensino de melhor qualidade para seus filhos, mais direcionado para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para as exigências de ingresso no ensino superior. Nesse contexto, por ocasião da pesquisa de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



mestrado (IVES, 2014) também constatamos que alguns pais preferiam matricular seus filhos em escola de ensino fundamental não indígena, em parte devido às irregularidades no cumprimento dos dias letivos e da ausência de acompanhamento pedagógico nas escolas indígenas pelos órgãos competentes.

Talvez o que há por traz dessa visão da comunidade indígena, incluindo professoras, seja o que poderíamos chamar de desresponsabilização do estado do Maranhão com a qualidade de educação ofertada no interior nas comunidades indígenas Tentehar, evidenciado na ausência e ou nas irregularidades de aulas e de acompanhamento pedagógico nestas escolas, como também, de políticas de formação continuada de professores. Cabe ressaltar, nesse sentido, que a rede estadual de ensino ofertou uma etapa de formação continuada no ano de 2010 e outra somente em 2017 – nesta última etapa, não foram contemplados todos os professores que trabalham na área indígena.

Nesta perspectiva, Leite (2010) alerta para o cuidado que os sistemas de ensino e a própria comunidade indígena devem ter, ao pleitear a educação diferenciada, para que a sua oferta não seja equivocadamente entendida como aquelas com piores condições de funcionamento e de qualidade pedagógica, gerando desigualdade de condições no acesso aos bens culturais. Neste contexto, Luciano (2014, p.97) infere que a escola indígena não atende satisfatoriamente as expectativas dos povos indígenas, pois “não consegue articular de forma adequada os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos”.

No que concerne aos dois alunos indígenas Tentehar entrevistados, estes iniciaram seus estudos na Pré-Escola Municipal Indígena Mayra-ir (PEI), nome fictício de uma pré-escola Tentehar, mas não negam a importância da EMX em suas vidas. Cabe destacar que a distância entre a PEI e a EMX depende das localizações das aldeias onde os alunos indígenas residem, podendo variar de 500m até 25 km,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aproximadamente. Assim, até o ano de 2016 havia veículos disponibilizados pelo governo do estado do Maranhão para transportar os estudantes indígenas das aldeias mais distantes até as escolas urbanas, proporcionando aos dois alunos indígenas o retorno à sua aldeia todos os dias, porém, em uma ida recente às comunidades indígenas, ficamos sabendo que, em 2017, o estado suspendeu esse transporte escolar, mas o município de Grajaú assumiu essa responsabilidade, muito embora apenas para estudantes de algumas aldeias.

Abrimos um parêntese para diferenciar a PEI da EMX, para melhor compreensão das especificidades das duas instituições.

As escolas estaduais indígenas grajauenses que ofertam o Ensino Fundamental, são em algumas comunidades construídas de tijolos e cobertas de telhas, e algumas delas dispõem de cisternas, mas, em outras aldeias, as aulas acontecem em barracões coberto de telhas e/ou palhas de coco babaçu. E dependendo da demanda do alunado, em cada comunidade e/ou região, as turmas das escolas podem funcionar em um sistema de classe multisseriada. Os professores que lecionam nas escolas indígenas Tentehar, sobretudo na região grajauense, passam por um processo de seleção realizado pelo estado do Maranhão, sendo que nos últimos anos foi exigido apenas avaliação de títulos, mas, em anos anteriores, além da prova de títulos, havia a prova com questões objetivas. As escolas na área indígena contam, quase que exclusivamente, com os profissionais do magistério e da gestão administrativa.

Já as escolas urbanas grajauenses que oferecem o Ensino Fundamental são da rede municipal, e, no caso da EMX, tem prédio próprio, com seis salas de aula sem climatização e uma sala de informática (há alguns anos desativada) e onde funciona atualmente a sala de professores. Conta com um quadro de profissionais do magistério (em sua maioria professores concursados, com locação efetiva na EMX), gestão administrativa e acompanhamento pedagógico, com duas coordenadoras nos três turnos.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Por esses dados, concluímos que as condições de infraestrutura, de corpo técnico administrativo e de professores são precárias em ambas as escolas, mas o atrativo da EMX para os indígenas é terem a crença de que a escola não indígena facilitaria a inserção no mundo dos brancos, que começaria por passar em um processo de avaliação denominado ENEM, portanto, o grande paradoxo é que um processo de seleção que exclui os saberes indígenas.

Cabe ressaltar que, em certa ocasião, um cacique Tentehar comentou sabiamente, em um momento de formação pedagógica na aldeia: “se fala tanto da educação escolar indígena específica, do conhecimento do indígena no currículo escolar indígena, mas quem deveria aprender mais sobre os indígenas são os brancos, que são preconceituosos e desconhecem os saberes indígenas”. Nesse sentido mais uma vez é evidenciada a relevância da Lei nº 11.645/08 ser de fato vivenciada na escolar urbana.

Os dois alunos indígenas classificaram suas assiduidade entre regular e boa, embora só às vezes participassem dos eventos da EMX. Na insistência pelos motivos da baixa frequência escolar, responderam que “não achavam a escola interessante”. Nesse sentido, Santomé (2012) reafirma que os conteúdos trabalhados em muitas escolas e enfatizados em muitas propostas pedagógicas representam a cultura hegemônica, sendo que as culturas dos grupos minoritários costumam ser silenciadas, estereotipadas e deformadas. Dessa forma, podemos inferir que os alunos Tentehar pesquisados se sentem desmotivados, pois não se identificam com o espaço escolar e tendem a se distanciar, uma vez que sua cultura, seu modo de ser homem, são vozes ausentes na EMX.

O silêncio diante da cultura do *outro*, desse *outro* que está entre nós e não é percebido, é demonstrado quando foi perguntado se a escola realizou algum projeto que fortalecesse a utilização da Língua Materna Tentehar, em que a resposta tanto dos dois alunos indígenas, como dos demais, deixou evidente que não houve, embora esteja

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



assegurado no Plano Municipal de Educação de Grajaú, aprovado no ano de 2015.

Nesse contexto, abrimos outro parêntese para problematizar um “ranço” antigo, que existe na relação índios e não indígenas no município de Grajaú-MA, o conflito territorial São Pedro dos Cacetes, que resultou na homologação da demarcação da área indígena Cana Brava no ano de 1991 com o decreto de nº 246 (IVES-FELIX; NAKAIAMA; BARROS, 2018).

O conflito recebeu o nome do povoado sede do território em questão, São Pedro dos Cacetes, localizado na Reserva Indígena Cana Brava, pertencente à etnia Tentehar e distante aproximadamente 65 km da sede do município de Grajaú-MA, que foi motivo de disputa entre moradores brancos e Tentehar/Guajajara; os moradores brancos argumentando que para se manter no local “todas as estratégias se justificam, desde negociações no âmbito institucional até ações ofensivas tais como assassinatos de Guajajaras” (COELHO, 2002, p.332).

Sabe-se que as relações de conflitos é imanente às relações humanas, principalmente quando estão envolvidos bens materiais e poder. Assim, quando percebemos dificuldade de aceitação de indígenas Tentehar em diferentes espaços sociais de Grajaú-MA, incluindo as escolas urbanas, inferimos que possam ser resquícios do evento São Pedro dos Cacetes, iniciado no século XIX e que se mantém até os dias atuais (IVES-FELIX; NAKAIAMA; BARROS, 2018), seja nas representações sociais, no imaginário social ou na violência simbólica.

Recuperamos também a ideia do *entre-lugar* (BHABHA, 2013) para pensar a percepção dos indígenas Tentehar sobre a escola, que, por um lado, valoriza os saberes da cultura do branco como sinônimo de autonomia, desejo se tornar alguém respeitado pela sociedade nacional, e, por outro, a manutenção das fronteiras étnicas Tentehar, que em algum momento poderá ser mais forte que o desejo de integrar à sociedade nacional, como no caso desastroso das Colônias de *Dous Braços* e Alto alegre *versus* Massacre

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



do Alto Alegre¹. Assim, embora essa etnia transite em dois mundos, o binarismo entre o *eu* e o *outro* é sempre percebido.

Essa insatisfação já foi manifestada pela professora Cíntia Santana Guajajara (ALMEIDA, 2012, p.97), sobre sua trajetória na escola de branco: “Na minha mocidade fui estudar em Amarante, não me adaptei à cidade. Sempre ia e voltava, quando chegava no meio do ano não queria mais ir. Aí fui estudar em Imperatriz, ensino fundamental maior”. Das lembranças não tão prazerosas em escola urbana, Cíntia enfatiza que a escola indígena deve ter o jeito Tentehar de ser, conhecer e reconhecer os saberes de seu povo, considerando os saberes externos, enfatizando que uma escola Tentehar de qualidade é onde as crianças “vão e não sintam vontade de ir embora”, “venha tratar da terra, das caças, venha tratar tudo” (ALMEIDA, 2012, p.101), incluindo elementos próprios da cultura e história do povo Tentehar, sem desconsiderar os conhecimentos ocidentais.

Mubarak Sobrinho, em estudo com crianças do grupo indígena Sateré-Mawé em escola urbana, destacou que a produção cultural dessas meninas e meninos não tem valor legítimo no ambiente escolar, ocasionando estereótipos e a desvalorização dos artefatos culturais, mitos e ritos de seu povo, mediante a homogeneização simbólica e cultural que a escola introduz. “Na verdade, nem são consideradas como produtoras de culturas, pois os seus modos de ver o mundo não representam um conhecimento que possa ser incorporado ao capital cultural trabalhado na escola, o que determina sua condição de ausência na produção de tempos e espaços escolares” (MUBARAC SOBRINHO, 2010, p.147).

¹ Em 13 de abril de 1901, algumas dezenas de líderes Tentehar chegaram à Colônia Alto Alegre cedinho, na hora da missa, invadiram a igreja e mataram todos que estavam ali, desencadeando um combate entre brancos e índios da região, talvez um total de duzentos brasileiros, religiosos e leigos, foram mortos (GOMES, 2002; ALMEIDA, 2012). Ainda sobre essa discussão, citamos Zannoni (1999); Coelho (2002) e Almeida (2009).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Por essa razão, de acordo com Santomé (2012), a marginalização da diversidade sugere que a resposta curricular deva ser uma política educacional de recuperação das culturas negadas, o que está para além de lições ou unidades didáticas isoladas e/ou do equívoco de dedicar um dia do ano para reflexão sobre as formas de opressão. E, corroborando com Mubarak Sobrinho (2010, p.151), sobre o papel da escola para as crianças e jovens indígenas, “a possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente e de continuarem sobrevivendo ao convívio, que é cada vez mais intenso, principalmente por estarem no espaço urbano”, concluímos que a EMX, ainda não conseguiu promover o diálogo entre os diferentes mundos e culturas que se fazem presente em seu espaço.

Diante dos dados extraídos dos documentos oficiais da escola pesquisada, das falas das professoras, dos(as) alunos(as) indígenas ou não, situamos a discussão em torno da Lei de nº 11.645/08, embora consideremos que a aprovação dela tenha sido um avanço, no que diz respeito ao currículo escolar voltado para diversidade étnica, ainda há muito o que fazer para sua efetivação. Nesse sentido Silva (2012, p.5) destaca como fatores dificultadores:

a falta de fiscalização sobre a produção e distribuição dos subsídios didáticos adequados, principalmente o livro didático, o qual sabemos que atualmente no processo da sua produção continua imperando a ordem mercadológica, a exemplo das imagens impressas sobre as populações indígenas, geralmente datadas do século passado, e muitas vezes repetidas em vários volumes e coleções didáticas.

De acordo com os dados elencados, percebemos que na EMX o currículo é homogeneizante, que o aluno indígena proveniente de uma estrutura de organização social sob outra lógica enxerga a escola como desinteressante e às vezes não consegue se sentir como parte dela, uma vez que a centralidade da educação escolar está na vivência de um mundo eurocêntrico, branco e cristão, quando, de acordo com Gusmão

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(2003), o que está em jogo é a imensa diversidade e sujeitos, em um país de pluralidade social, cultural e étnica.

Nesse contexto, também há contradição: por um lado, a valorização dos saberes da cultura dos não indígenas e o ENEM como porta de entrada nesse mundo, por outro, a falta de motivação para estudar no EMX, prejudicando o ensino-aprendizagem dos alunos Tentehar.

Enfatizamos que não nos embasamos na premissa de que o pertencimento – étnico e identitário Tentehar – se afirmaria somente a partir do isolamento cultural e social, uma vez que compreendemos cultura e identidade como instâncias autônomas. Uma das formas de se manter a base da formação do grupo étnico Tentehar seria o intercâmbio, com valorização de diferenças culturais cotidianamente e não uma cultura comum indígena, como impõe a EMX, por não compreender ou achar mais fácil trabalhar nessa perspectiva.

Conclusão

Pelos elementos extraídos dos documentos oficiais da escola pesquisada e pelas entrevistas com professores e com alunos (as) da EMX inferimos que a Lei nº 11.645/08, a qual trata da obrigatoriedade da inserção de conteúdos da história e da cultura indígena no currículo da educação básica, é descumprida, por falta de informação e/ou de apoio da instituição. Além disso, os livros didáticos adotados na EMX são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no país.

Pelas entrevistas, as docentes da EMX negaram que houvesse discriminação ou preconceito entre os alunos, mas quando questionamos com argumentos mais específicos, acabaram concordando que existiam dificuldades de relacionamento/comunicação nas turmas. Portanto, consideramos que a diversidade étnica Tentehar é negada, pois a escola é organizada de forma política e pedagógica a

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



partir de um currículo homogeneizante, centrado em uma educação eurocentrada e colonizadora, quando sabemos que no nosso país há uma imensa diversidade de sujeitos e de culturas.

Assim, a forma como os dois alunos se veem e são visto pelas professoras e colegas enquadra-se no que podemos denominar de ausência ou invisibilidade moral e social do povo Tentehar. Nesse contexto, esses alunos indígenas Tentehar se sentem desmotivados, tendo como obstáculos principais o preconceito e a barreira linguística, e a EMX como desinteressante, pois não valoriza a cultura e as vozes Tentehar.

Outro equívoco no processo de educação para as relações étnico-raciais são os saberes tradicionais Tentehar ganharem evidência apenas em datas comemorativas, como uma concessão: situação que revela o pouco saber da escola urbana a respeito da cultura e da vida Tentehar. Consideramos que essas intervenções, pontuais e às vezes equivocadas, podem gerar nos alunos indígenas conflitos, uma vez que para se integrar na escola dos brancos precisam se negar cultural e identitariamente.

Reafirmamos que os dados extraídos dos documentos oficiais da EMX, das entrevistas e das conversas informais com os agentes sociais pesquisados sugerem os possíveis motivos causadores do abandono e da infrequência e/ou evasão escolar dos alunos Tentehar, ressaltando a presença conflituosa de dois mundos em um só espaço.

No entanto, mesmo que a EMX não seja indígena e diferenciada, acreditamos na possibilidade de um currículo plural, em que o *outro* se veja nele, como fator de superação do fracasso, do abandono e da infrequência escolar. Consequentemente, indicamos a necessidade do diálogo da e na diversidade, pautado nos vários *outros* que convivem no mesmo espaço escolar.

Referências

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. **“Ser como o branco, não é ser o branco”:** dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas. 2012. 150f. Dissertação

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís-MA, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes de. **A construção do ser canela: dinâmicas educacionais na aldeia escalvado**. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís-MA, 2009.

ARROYO, Miguel. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. In: **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (lato sensu)**. Brasília. 2014. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BARTH, Frederick. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Frederick. **O guru, o iniciador, e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p. 25-67.

BEZERRA, Zedeki F.; SENA, Fernanda A.; DANTAS, Osmarina Maria S.; NAKAYAMA, Luiza; SANTANA, André R. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2.ed. Belo Horizonte, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade étnica e a moral do reconhecimento. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: ensaios sobre multiculturalismo**. São Paulo: Unesp, 2006, p. 19-58.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Territórios em confronto: a dinâmica da disputa**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

CORRÊA, Mayra da S.; NAKAYAMA, Luiza. Concepção e prática avaliativa no cotidiano de ensino multisseriado: voz de uma professora, na ilha de Paquetá-Pará, **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 31, p. 293-319, jul./dez, 2014.

CORRÊA, Mayra da S.; GOMES, Raimunda Kelly S.; NAKAYAMA, Luiza. Práticas avaliativas da aprendizagem em escola multisseriada no campo, Ilha de Cotijuba – PA. **Cocar**, Belém, v. 11, n. 22, p. 127-153, jul./dez, 2017.

DANTAS, Osmarina Maria dos S; SANTANA, André R; NAKAYAMA, L. Teatro de fantoches na formação continuada docente em Educação Ambiental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 711-726, 2012.

FONSECA, Maria de Jesus da Conceição F.; NAKAYAMA, Luiza. Narrativas para ensinar-aprender a Amazônia: uma contribuição à Educação Ambiental em contextos educacionais diversos. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 36, n. 3, p. 143-153, 2010.

GIROTTI, Renata L. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. **Tellus**, Campo Grande, n. 11, p. 77-103, out, 2006.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história**: o povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete B. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003.

IVES, Neusani Oliveira. **Educação infantil Tentehar**: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2014.

IVES-FELIX, N. O.; NAKAYAMA, L.; BARROS, F. B. Uma territorialidade em Questão: o evento São Pedro dos Cacetes. **Rev. FSA**, Teresina, v. 15, n. 4, p. 47-63, jul./ago. 2018.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



LEITE, Lúcia Helena A. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v.10, n. 1, p. 195-212, jan./jun., 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 139-156, jan./jun, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula** (Org.). Petrópolis: Vozes, 2012, p. 155-172.

SILVA, Lidia C.; CONCEIÇÃO, Leticia C.; SANTANA, André R.; NAKAYAMA, Luiza. Projeto Sábado Esperto: Educação Ambiental no Bosque Rodrigues Alves-Jardim Botânico da Amazônia, Belém-PA. **Educação Ambiental em ação**, Novo Hamburgo, n. 40, p. 1-15, 2012.

SILVA, Maria da Penha da. A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da Lei 11.645/08. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 2012, **Anais**. Caruaru, 2012, p. 1-15.

VENERE, Mario R.; VELANGA, Carmen T. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Tellus**, Campo Grande, v. 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez, 2008.

ZANNONI, Claudio. **Conflito e coesão: o dinamismo Tenetehara**. Brasília: CIMI, 1999.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre a Autoria

Neusani Oliveira Ives-Felix

Professora efetiva da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFMA); Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: neusanives2@gmail.com

Luiza Nakayama

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha Educação e Povos Indígenas, Doutora em Genética Bioquímica e Molecular. Chefe do LABIO - Laboratório de Biologia de Organismos Aquáticos, Coordenadora da Sala Verde Pororoca: espaço socioambiental Paulo Freire. E-mail: lunaka@ufpa.br

José Valdenilson da Silva Felix-Ives

Assistente em Administração da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Gestão Pública (UFMA). E-mail: walldenilson@gmail.com.

Recebido em: 03/04/2018

Aceito para publicar em: 20/04/2018