

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ESPACIAL E REGIONAL

ROGÉRIO TAVARES PINTO



“ESCOLA PRA QUE?” Perspectivas e possibilidades: um olhar sobre a escola da aldeia Januária, dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré.

São Luís

2012

ROGERIO TAVARES PINTO

“ESCOLA PRA QUE?” Perspectivas e possibilidades: um olhar sobre a escola da aldeia Januária, dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócio Espacial e Regional, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Maranhão, para a obtenção do Grau de Mestre sob a orientação da Professora Doutora:

Iris Maria Ribeiro Porto

São Luís

2012

Pinto, Rogério Tavares.

“Escola pra quê?” Perspectivas e possibilidades: um olhar sobre a Escola da Aldeia Januária, dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré / Rogério Tavares Pinto.– São Luís, 2012.

151 fls.

Dissertação (Mestrado) – Curso de Desenvolvimento Socioespacial e Regional, Universidade Estadual do Maranhão, 2012.

Orientador: Prof^ª. Dra. Íris Ribeiro Porto



A minha família: Tavares Pinto, sendo:
Pinto do meu Pai e Tavares da minha Mãe
(in memoriam). A todos os meus
Irmãos e irmãs que torceram
e oraram por mim. A meus filhos: Hesaú,
minha referência, Rhaabe, meu descanso, Kallebe,
minha persistência, e Érick, minha alegria. Sem eles
esse trabalho não seria possível. São o
que de melhor já produzi e o meu grande incentivo.
Este trabalho é dedicado a eles.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, meu senhor, criador do Universo.
- Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação (Mestrado), que me ajudaram a desenvolver um olhar aprimorado sobre o meu objeto/sujeito da pesquisa.
- A minha orientadora, professora Dr^a. Iris Maria Ribeiro Porto.
- Aos colegas do Mestrado, em especial ao Jhonny, pela parceria. A Valderiza e Jane pelo constante afeto a mim demonstrado.
- A meu pai: Raimundo Santana Pinto, que mesmo ainda sem ser, ele me chama carinhosamente de: “meu doutor”.
- Aos meus 11 irmãos pelo convívio social e espiritual, em especial ao Júnior e a Eliane.
- Aos meus filhos: Hesaú, pela fonte de inspiração e referência a este trabalho; a Rhaabe pelo apoio técnico e operacional, revendo as questões técnicas de normalização; ao Kallebe que sempre me inspira a continuar na luta, ele é o meu maior exemplo. E ao Érick, pela compreensão infantil e sincera em concordar com a minha ausência, acarretadas por esse trabalho.
- A professora Dr^a. Elizabeth Coelho (Beta), que me conduziu inicialmente pelas veredas das aldeias, e são essas que ainda hoje caminho.
- Em especial a Érika Bianca, minha atual companheira pelo apoio, pelo incentivo e cuidado comigo.
- Aos índios e índias do Maranhão, sobretudo aos Tentehar (Guajajara) do Pindaré, pela carinhosa acolhida que me proporcionaram na convivência diária.
- À UEMA, pela honra de ser aluno, sobretudo em um Curso de Pós Graduação *stricto sensu*.



*“Somente quando o ser humano
comer o último peixe,
poluir o último rio,
derrubar a última árvore,
é que ele vai perceber,
que não pode comer dinheiro”
(Provérpio Indígena)*

RESUMO

Este trabalho caminha por duas vertentes. A primeira se constitui da nossa vivência com os povos indígenas no Maranhão, em especial os Tentehar - Guajajara. Com estes, nossa experiência inicial foi ainda na graduação. Posteriormente, numa atuação profissional que começou no âmbito da saúde indígena, estendendo-se para as questões da educação escolarizada. A segunda direciona uma análise as ações educativas que foram submetidos os povos indígenas. Nesse sentido, nosso foco foram os índios Tentehar do Pindaré. Nossa análise focalizou as ações nos períodos: Colonial, Imperial, Republicano, sendo este período dado atenção às duas agências oficiais do governo para o trato com os indígenas: o SPI e a FUNAI. Ainda nesse período, centramos as atenções também para os movimentos sociais pró-índio e as organizações indígenas. Ainda na perspectiva da educação escolarizada, analisamos os princípios que norteiam essa educação: a especificidade, a diferenciação a interculturalidade e o bilinguismo. O referencial que norteou este trabalho está na perspectiva de grupo étnico, nesse aspecto, buscamos identificar os Tentehar do Pindaré, como grupo étnico diferenciado.

Palavras-Chave: Escola, Educação, Povos Indígenas, Grupo Étnico

ABSTRACT

This paper walks twofold. The first one is from our experience with indigenous peoples in Maranhão, especially Tentehar - Guajajara. With these, our initial experience was still an undergraduate. Later, he began a professional acting within the Indian health, extending to issues of school education. The second analysis directs educational activities that have undergone indigenous peoples. In this sense, our focus was the Indians Tentehar of Pindaré. Our analysis focused on the actions in the periods: Colonial, Imperial, Republican, and this time paid attention to the two official agencies of the government to deal with the natives: the SPI and the FUNAI. Also in this period, we focus attention also to the pro-Indian social movements and indigenous organizations. Still from the perspective of school education, we analyze the principles that guide this education: specificity, differentiation interculturality and bilingualism. The framework that guided this work is the prospect of ethnic group, in this respect, we seek to identify the Tentehar Pindaré, as distinct ethnic group.

Keywords: School, Education, Indigenous Peoples, Ethnicity

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1 Educação Escolar Indígena, trajetória das Ações Pedagógicas	35
1.1. Ação Pedagógica da Colonização	39
1.2. Ação Pedagógica no Período Imperial	49
1.3. Ação Pedagógica das Agências de Governo: SPI e FUNAI	53
1.4. Ação Pedagógica dos Movimentos Sociais Pró Índio	60
2 Educação Escolar Indígena, seus principais fundamentos	68
2.1. Educação Específica	74
2.2. Educação Diferenciada	78
2.3. Educação Intercultural	82
2.4. Educação Bilíngue	87
3 A Terra Indígena Rio Pindaré, a Aldeia Januária, sua Gente e sua Escola	93
3.1. A Terra Indígena Rio Pindaré	95
3.2. A aldeia Januária	103
3.3. A Escola da Aldeia Januária	111
3.4. Os índios da Aldeia Januária	116
4. Os Índios do Pindaré na Perspectiva de Grupos Étnicos	121
5. Considerações Finais	141
6. Referências	145
7. Anexos	151

INTRODUÇÃO



"Fracasei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracasei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracasei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu"
Darcy Ribeiro.

Como nos envolvemos com os índios no Maranhão

Nosso interesse inicial em relação aos povos indígenas fundamentava-se numa perspectiva evangelizadora, fruto do contato com igrejas evangélicas. Vislumbrávamos realizar uma ação missionária junto aos povos indígenas. Fizemos o primeiro contato com índios ainda estudante de graduação na Universidade Federal do Maranhão.

Durante esse período, tivemos a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa e, através dele, iniciar nossos contatos. Na primeira experiência, éramos cinco alunos, que sob a coordenação da professora Dr^a. Elizabeth Coelho, visitamos os Awá (Guajá). Foram momentos marcantes. A experiência mudou completamente a nossa ideia inicial – evangelizadora.

Passamos dois dias no Posto Indígena Awá, localizado na Terra Indígena Carú, onde está inserido o município de Bom Jardim. As pessoas que compõe esse povo, com as quais convivemos durante dois dias, expressavam uma candura, uma gentileza, um tratamento humano carinhoso dispensado a estranhos, jamais experimentado. Percebemos ali, que os índios necessitavam de ações que os contemplassem como seres humanos, como pessoas.

A primeira impressão que tivemos quando nos deparamos com os Awá, foi de tristeza. Estavam maltrapilhos, vestiam roupas que lhes davam aparência de mendigos refletindo uma aparência desprezível, julgando pelos valores ditados por nossa sociedade. Segundo informação do pessoal do posto indígena, a maioria das pessoas que por ali passaram, ao ver os Awá sem roupa, tratavam logo de vesti-los.

Os indígenas, no entanto, como não eram usuários de roupa, não davam a essas o mesmo tratamento. Passavam, pois, dias usando a mesma vestimenta. Todavia, mesmo com uma aparência, aos nossos olhos, não muito agradável, esses índios e índias, exprimiam um semblante alegre, um olhar de solidariedade, traduzido numa hospitalidade contagiante.

A experiência fez nascer novo interesse pelos povos indígenas. Posteriormente, conhecemos os Ka'apor, cuja viagem até a aldeia Urutawirendá (conhecida pelos não índios como Zé Gurupi), durou quase 48 horas¹.

¹ Saímos de São Luis às 17 horas, em ônibus que faz linha intermunicipal, até Zé Doca, onde chegamos às 23 horas. Na manhã seguinte, seguimos para a aldeia Zé Gurupi. Era inverno,

Em seguida, estivemos com uma pequena parte dos índios Tentehar (Guajajra). Eles somam o maior contingente populacional indígena no Maranhão². Os que primeiro conhecemos são os que elegemos como campo empírico da investigação que subsidia esse trabalho. São os Tentehar (Guajajara) do Pindaré³.

Estivemos primeiramente na aleia Januária, que por muito tempo foi a sede do Posto da Funai (esse posto atualmente está desativado por conta das mudanças administrativas desse órgão), e onde ainda se localiza o Posto de Saúde e a escola de Ensino Fundamental e Médio. Embora esses índios já tenham grande tempo de contato com a nossa sociedade, pois dominam amplamente a língua portuguesa, ainda mantém a prática de vários rituais de celebração à vida e a identidade Tentehar.

A aldeia Januária e mais outras cinco aleias (Piçarra Preta, Tabocal, Areião, Novo Planeta e Aldeia Nova), compõem os locais de moradia desses índios, cuja terra indígena chama-se Rio Pindaré⁴. Tem 15.000 ha de extensão. É cortada pela BR 316. Limita-se com os municípios de Santa Inês, Monção e Bom Jardim, sendo este último o que está dentro de suas fronteiras.

Além dessas 06 aldeias, alguns índios habitam também mais no interior da Terra Indígena, visto estarem as outras seis localizadas nas proximidades da margem da BR 316. Tais habitações são sazonais, onde se instalam provisoriamente em períodos de roça, caça, e, sobretudo de pesca.

Em cada uma dessas 06 aldeias, exceto a aldeia Nova, funciona uma escola. É na aldeia Januária, onde está inserida a escola que oferece

chovia muito na região. Fomos caminhando, tentando vencer 35 quilômetros pela frente. Fizemos a primeira parada, por volta de 08 km. Conseguimos uma carona em um carro de boi, cujo dono chamava o animal de bolinha. Seguimos nesse carro, aproximadamente 07 quilômetros. Continuamos a pé. A noite chegou e nos arranchamos em um povoado, onde pernoitamos. Na manhã do dia seguinte, caminhamos mais 04 quilômetros. Alcançamos o povoado que dá acesso a Terra Indígena Alto Turiaçu. Desse povoado seguimos até a aldeia Zé Gurupi, em lombo de cavalo, mula e jumento. Chegamos na aldeia, no final da tarde.

²Conforme pode ser observado no Quadro 01, os Tentehar (Guajajara), habitam um total de 09 Terras Indígenas, tais Terras estão situadas como pertencentes aos seguintes municípios: Bom Jardim, Buriticupu, Arame, Amarante, Grajaú, Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras, Itaipava do Grajaú. Somam aproximadamente 15.000 pessoas.

³ Os Tentehar (Guajajara), formam um só povo. No entanto, como estão espalhados nos vales dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim, e muitos afluentes, como Zutiwa, Buriticupu, Carú; e ainda nas regiões dos municípios que onde se localizam esses rios e afluentes, convencionou-se chamá-los (para marcar a diferença regional entre eles), atribuindo a região, e/ou o rio. Daí, quando nos referimos ao Tentehar do Pindaré, estamos fazendo alusão aos que vivem no vale do Rio Pindaré, como também na mesma região. Nesse sentido, falamos dos Tentehar do Grajaú (em referência a região e ao município), os Tentehar de Barra do Corda, e etc.

⁴ Esta Terra Indígena foi homologada e registrada em 1982. Teve sua área inicial diminuída, em função de interesses provenientes de vários setores daquela região. Possui 15.002 ha. de terra.

Ensino Médio, Ensino Fundamental e o EJA (Educação de Jovens e Adultos). O Quadro 2, relaciona o nome da escola, a aldeia onde se localiza, o número de alunos, de professores e o turno.

<u>ALDEIA</u>	<u>ESCOLA</u>	<u>TURNO DE FUNCION</u>	<u>Nº ALU</u>	<u>Nº PROF. Indígenas. Não Indígenas</u>	<u>SÉRIE Que a escola oferece</u>
Januária	Centro de Ensino Indígena Januária	Matutino Vespertino Noturno	299	10-indigenas 15-n/indigena	Pré-escola 1º Ano à 8ª Série Ens.médio e EJA
Piçarra Preta	Escola Indígena Zemu E Haw Mainumy Zu	Matutino vespertino	92	05-indigenas Previsto 04	Pré-escola 1º Ano à 6ª Série
Tabocal	Escola Indígena Zemu E Haw Takwar Tyw	Matutino vespertino	40	02-indigenas 01-n/indigena	Pré-escola 1ºAno à 4ª Série
Areião	Escola Indígena Zemu E Haw Ywyxiguru	Matutino	21	02-indigenas	Pré à 4ª Série
Novo Planeta	Escola Indígena Zemu E Haw Tentehar	Matutino	23	01-indigena	Pré à 4ª Série

Quadro 02 – Relação das Escolas e suas respectivas aldeias, com turno, nº de alunos, nº de professores e série.

Fonte: quadro produzido a partir das informações anotadas em conversas com a diretora da Escola Januária

Os Índios continuam por aqui.

Há mais de 500 anos quando os portugueses chegaram nessa terra, encontraram aqueles que chamamos de *índios*.

Queremos diante mão ressaltar, que neste trabalho, sempre usaremos o termo “índios”, ou “povos indígenas”, quando nos referimos aos sujeitos da nossa pesquisa, ou outros que sejam considerados como tais. Optamos por esses termos, porque temos percebido que eles são mais utilizados nas literaturas tanto dos movimentos indígenas, quanto indigenistas, e ainda na literatura produzida, sobretudo por antropólogos.

Os índios ainda cultivam alguns elementos praticados quando da chegada dos lusitanos. Alguns desses elementos, embora com outra roupagem, adaptações e mesmo ressignificados, seguem uma linha, que remonta sua gênese. Um exemplo: a pintura do corpo com sumo (suco) do jenipapo, conforme pode ser visto nas descrições feitas por D’Abeville, “Quanto às mãos e as pernas, pintam-nas com o suco do Jenipapo” (D’ABBEVILLE,

2008, p. 292). Crianças, jovens e adultos, de ambos os sexos, indiscriminadamente, fazem uso da pintura com jenipapo. Quem, no entanto, fica na responsabilidade de pintar as pessoas, geralmente são as mulheres.

Esta prática da pintura do corpo com sumo do jenipapo se verifica tanto entre povos falantes de línguas classificadas como pertencente ao Tronco Macro Jê, quanto ao Tupi Guarani, de povos que vivem no Maranhão.

Outra prática comum é a comunicação verbal no idioma indígena. Vale ressaltar, quanto a isso, que mais de 90% dos índios que habitam as terras indígenas que se constituem hoje na área do Estado do Maranhão, são bilíngues. Ou seja, dominam primeiramente sua língua nativa e, em segundo plano, a língua portuguesa.

Esse dado da presença indígena é significativo por vários aspectos. Entre tantos, primeiramente, ressalta-se o seguinte: mesmo com mais de 500 anos de contato, e sob as variadas tentativas de integrar esse índio no seio da sociedade brasileira, (COELHO, 1987, p. 09), tornando-o *brasileiro*, ele continua diferente, e contraditoriamente, ao mesmo tempo parecido com os índios de 500 anos atrás: continuam pintando seus corpos com jenipapo, na celebração de diversos rituais e falando seus idiomas.

Outro aspecto significativo dessa presença, é que ela é ignorada por muitos dos variados segmentos da população brasileira. Para alguns isso expressa, um estigma do atraso do Brasil (ORTIZ, 1994, p. 19). Os índios, em vários momentos da nossa história, foram vistos como empecilho ao progresso, a civilização, a modernidade.

Von Ihering defendia o ponto de vista de que os índios como seres inferiores, deveriam ser exterminados, a fim de que seus conterrâneos alemães, seres superiores pudessem iniciar e desenvolver suas atividades agrícolas em paz e tranquilidade. Afirmava que os índios prejudicavam o trabalho e o progresso do Brasil e que mesmo de índios civilizados não se podia esperar trabalho sério e constante. Daí porque os selvagens Kaingang formavam um obstáculo para a colonização do interior e, para solucionar este problema não havia outro meio a não ser o extermínio deles. (MOONEN, 1983, p. 74)

Na sociedade atual, considerada industrial, moderna ou pós-moderna, capitalista, informatizada, conectada, democrática, eles também estão presentes. E expressam em alguns sentidos, o oposto dessa nossa sociedade.

Os índios continuam praticando agricultura de subsistência, realizando rituais de celebração a terra, rituais de iniciação feminina e masculina, cantoria, cujo principal instrumento é o maracá, fabricado inteiramente por eles.

Portanto, mesmo ignorados, ou lembrados formalmente apenas no dia 19 de abril, continuam aqui. A presença indígena não significa atraso, mas pode significar uma possibilidade, uma alternativa de convivência humana, cuja lógica seja radicalmente diferente da nossa.

Outro aspecto dessa presença são os graves problemas por eles enfrentados, que ainda carecem de soluções. Tais problemas se originam nas questões relativas ao território, à saúde e à educação. Esses problemas eles vivenciam no cotidiano.

Os que estão afetos ao território, se materializam nas questões acerca das invasões, sobretudo quando adentram o território em busca de seus recursos, seja da fauna (caça, pesca) ou da flora, madeira, cipó e outros.

Os que dizem respeito à saúde, relacionam-se às necessidades no atendimento e nas demandas que se originam desse, sobretudo a questão do medicamento. Os aspectos da educação são os que tratamos neste trabalho.

Os Índios no Maranhão, onde vivem e convivem

No Maranhão, são 16 as Terras Indígenas, onde vivem nove povos. (Quadro 01) Todas estão demarcadas. No entanto, a demarcação não tem sido condição suficiente para o impedimento de inúmeros problemas, sobretudo de exploração dos recursos faunísticos e florísticos, em especial da retirada de madeira⁵, por outros que não são índios.

⁵<http://imirante.globo.com/noticias/2011/09/20/pagina285676.shtml>

TERRA INDÍGENA	POVO INDÍGENA	MUNICÍPIO
Rio Pindaré	Tentehar (Guajajara)	Bom Jardim
Carú	Tentehar (Guajajara), Awá (Guajá)	Bom jardim
Araribóia	Tentehar (Guajajara)	Amarante, Arame, Buriticupu, Santa Luzia, Bom Jesus das Selvas
Cana Brava Guajajara	Tentehar (Guajajara)	Barra do Corda, Grajaú, Jenipapo dos Vieiras
Bacurizinho	Tentehar (Guajajara)	Grajaú
Rodeador	Tentehar (Guajajara)	Barra do Corda
Lagoa Comprida	Tentehar (Guajajara)	Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras
Morro Branco	Tentehar (Guajajara)	Grajaú
Urucu Juruá	Tentehar (Guajajara)	Grajaú, Itaipava do Grajaú
Alto Turiaçú	Ka'apor, Awá (Guajá)	Zé Doca, Araguanã, Nova Olinda, Santa Luzia do Paruá, Maranhãozinho, Centro Novo
Awá-Gurupí	Awá (Guajá)	Bom Jardim, São João do Carú
Geralda Toco Preto	Krepunkateiê (Remanescentes Timbira)	Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras
Kanela	Ramkokamekrá (Canela)	Fernando Falcão
Porquinhos	Apaniekrá (Canela)	Fernando Falcão
Krikati	Krikati	Montes Altos, Sítio Novo
Governador	Pukobiê	Amarante

Quadro 01. Terra Indígena, povo que habita e o município que se encontra dentro da Terra Indígena.

Fonte: Elaboração própria.

O atendimento de saúde, destinado a esses povos, mesmo com o advento do DSEI⁶ (Distrito Sanitário Especial Indígena), implantado há mais de 10 anos, ainda encontra dificuldade no exercício de uma saúde específica e diferenciada, conforme assegura Cruz (2008, p.164): "...mas não foi possível

⁶ O DSEI, foi implantado para executar as ações de saúde destinada aos índios. Esse órgão, vinculada à FUNASA, viria substituir as atividades de saúde que eram efetuadas pela FUNAI. Tal substituição ocorreu a partir de 1999, através do Decreto N^o

executar serviços de saúde específicos e diferenciados que contemplassem o critério de respeito à diversidade sócio cultural destes povos.”⁷.

Quando houve o repasse do atendimento de saúde dos índios da FUNAI, para a FUNASA (Decreto 3.165 de agosto de 1999), foi criado o DSEI. No Maranhão a operacionalização da saúde indígena, ficou a cargo de convênio entre algumas prefeituras⁸ e a FUNASA. Nas sedes dos municípios conveniados foi então criado um centro de atendimento de saúde aos indígenas da região.

Esse centro foi denominado de Pólo Base. Era ao mesmo tempo um setor de atendimento/encaminhamento, funcionando também como uma espécie de albergue, onde abrigava os índios em atendimento/tratamento de saúde. Funcionava também como setor administrativo e almoxarifado, sobretudo de medicamentos.

Os funcionários que prestavam atendimento no Pólo Base eram: um ou dois enfermeiros, ou enfermeiras, quatro técnicos ou auxiliares de enfermagem, um auxiliar administrativo, um ou dois motoristas de plantão. Havia também um farmacêutico/bioquímico, um odontólogo, um médico e um antropólogo⁹.

De acordo com a programação de atividade do Pólo Base, havia um constante deslocamento ao campo, ou seja, às aldeias indígenas. Vale ressaltar que embora o antropólogo figurasse como pertencente ao Pólo Base, ele prestava serviço mais diretamente nas aldeias, sobretudo acompanhando a equipe de saúde.

Havia também, várias pessoas que prestavam serviço diretamente nas aldeias. Essas eram os (as) técnicos (as) de enfermagem, que reversavam sua estada nas aldeias em períodos de 15 em 15 dias. Quem auxiliava diretamente o (a) técnico (a) de enfermagem era o AIS (Agente Indígena de

⁷“ DISTRITO SANITÁRIO ESPECIAL INDÍGENA: O específico e o diferenciado como desafios”. Katiane Ribeiro da Cruz. In: Estado Multicultural e Políticas Indigenistas. Elizabeth Maria Beserra Coelho (org.)

⁸ As prefeituras que se conveniaram foram: Zé Doca, que operacionalizou o Pólo Base de Saúde Indígena atendendo aos povos: Ka'apor, Awá (Guajá) e os Tentehar (Guajajara do Pindaré). Barra do Corda, dava atendimento aos índios: Ramkokamekrá (Canela), Apaniekrá (Canela), Krepunkateiê (Remanescentes Timbira) e os Tentehar (Guajajara). Arame, prestava atendimento aos indígenas da região do Arame, que estão localizados em parte da Terra Indígena Araribóia. E Amarante, que atendia aos indígenas: Pukobiê (Gavião) e os Tentehar (Guajajara) da região do Amarante, e do Buriticupu.

⁹ Essas informações são as nossas memórias, fruto do período em que atuamos como antropólogo no Pólo Base de Saúde Indígena no Município de Zé Doca. Nesse Pólo os funcionários eram contratados pelo convênio entre a FUNASA e a Prefeitura Municipal de Zé Doca.

Saúde). Não obstante a todo esse aparato de pessoal, reconhecemos nesse fato nas palavras referenciadas de Cruz.

No âmbito da educação, compreende-se que existe um equívoco, que ainda persiste: o Ministério da Educação, através das Secretarias Estaduais, executora das ações de educação escolar, parece não diferenciar: *educação indígena* de *educação escolar indígena*.

O ponto de partida dos trabalhos deste Colegiado foi a consideração de que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. (Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, p.03).

O Parecer do Conselho, também emite o entendimento acerca da educação indígena.

“...educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades.” (Parecer 14/99 do Conselho nacional de Educação, p.03)

Educação indígena é a expressão de como os conhecimentos indígenas são repassados. Os valores, os procedimentos, os comportamentos, a ética, a arte, e a religião. São os repasses do modo de vida, que caracterizam a expressão do modo de ser de um povo. Essa seria a Educação Indígena.

Pode-se dizer, com o intuito de demarcar bem a diferença, que essa educação expressa o modo pelo qual determinado povo vivencia no cotidiano o repasse dos conhecimentos inerentes a ele. Tal repasse envolve tanto os aspectos culturais, do modo de vida, quanto das questões acerca dos que são de fora, ou, aqueles que não fazem parte do seu povo.

Estão presentes também, nessa perspectiva as elaborações, as elucubrações referentes à quantidade, distância, profundidade. Inserem-se também aí, as representações e os conhecimentos acerca dos astros, do clima, das estações, da saúde e doença, dos animais, água, terra, fogo, e etc. O conjunto dessa elaboração está intimamente relacionado com o modo de vida do povo.

Dessa forma, eles vão se apropriando das explicações que justificam a realidade que vivenciam, e das coisas ou elementos que os cercam. O conjunto disso é a expressão singular de formatação de um povo. É assim se chama, quando se quer referir a um aspecto que nos diferencia de outros povos, por exemplo: "...a lógica desse povo é assim..." ou: "...essa é a visão de mundo deles..."

Educação escolar indígena é a educação escolarizada, cuja base é a escola. A fonte de onde emana essa educação está condicionada a um espaço, a horários definidos e está atrelada a um sistema, e programas previamente estabelecidos. É na educação escolarizada, que acontece, por exemplo, a socialização. "Socialização é o processo pelo qual as pessoas aprendem a sua cultura"¹⁰. Como diz Durkheim (2008, 167).

"...A educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais e toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria espontaneamente chegado".

A escola foi concebida a partir de uma estrutura espacial, tradicional que valoriza a sala de aula. Esta se estrutura em uma base de hierarquia, respeito, normas e autoridade. Essa base é o sustentáculo da escola, onde o professor é a figura principal. Do outro lado, não menos importante, mas numa perspectiva diferente, estão os alunos.

A escola, portanto, que inicialmente se sustentou, em nosso entendimento, nesse binômio, professor e aluno, em uma relação de ensino e aprendizagem, onde, de um lado estava o professor, detentor do saber, canal por onde se processava o ensino e conseqüentemente, a autoridade. Do outro, os alunos, receptores da aprendizagem. Essa era a visão antiga da escola, onde os alunos também eram objetos, os alvos por onde a autoridade era

¹⁰ Sociologia: uma bússola para um novo mundo. Robert J. Brym... [et al.]. São Paulo, 1ª edição Thomson Learning, 2006.

exercida. Esse, portanto, era o modelo da nossa escola, hoje vista de forma diferente, mas que ainda mantém essa tradição em grande parte dela.

A nossa escola, portanto, é um espaço por excelência de socialização. A escola, nesse sentido, não deixa de ser uma reprodutora dos padrões ditados pela sociedade. Aquela, pois, é um reflexo desta. E é na perspectiva da escola que está presente na aldeia, protagonizadora da educação escolar, que percorreremos neste trabalho.

O porquê dessa pesquisa, a nossa problemática

Tratar da questão indígena e em especial da educação escolarizada, nesse trabalho de Mestrado, traz a perspectiva de aliar as nossas experiências, a convivência com os índios e, sobretudo, a nossa proposição acerca do entendimento sobre essa modalidade de educação destinada aos índios aqui no Maranhão.

Traz como foco os índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré, para o qual existe uma considerável produção de pesquisa a respeito. Tal produção em âmbito nacional, segundo Capacla (1995) e Grupionne (2002)¹¹, cobre dois momentos na história recente da discussão acerca da educação escolar indígena, com destaque para os princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo. A abrangência dessa temática no Maranhão está vinculada aos trabalhos de conclusão de cursos de Graduação e Pós Graduação, cujos números maiores são os da Universidade Federal do Maranhão¹².

No Maranhão, em seus 217 municípios existe uma convivência algumas vezes pacífica, outras não, em aproximadamente 28 desses¹³, com

¹¹ Marta Valéria Capacla apresenta o livro: "O Debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975 – 1995). Resenhas de teses e livros". O livro faz referência a trabalhos alusivos à temática da educação escolar e indígena, produzidos no período que vai de 1975 a 1995. Entre os trabalhos elencados estão Teses de Doutoramentos e Dissertações de Mestrado e alguns livros. Luiz Donizete Grupione, por sua vez, apresenta um artigo, intitulado: "A Educação indígena na Academia: Inventário Comentado de Dissertações e Teses, sobre Educação Escolar Indígena no Brasil". O período em que tais trabalhos foram produzidos vai de 1978 a 2002.

¹² Fizemos um rápido levantamento junto a UFMA e constatamos um numero significativo de trabalhos relativos à questão indígena, sobretudo de graduação.

¹³ Alguns municípios, mesmo não tendo em suas áreas geográficas a presença de Terras Indígenas, há uma presença indígena constante, sobretudo em busca de serviços de

segmentos populacionais indígenas. Isso equivale a um percentual de 10%. A presença indígena, portanto, é significativa.

Como o Brasil é um país pluriétnico e o estado em referência também, tais questões não podem ficar de fora, sobretudo em razão da pauta do desenvolvimento, que está posto como fator de crescimento econômico¹⁴.

Está em curso nesse Estado grandes projetos, de cunho desenvolvimentista, cujos prognósticos dos idealizadores, proporcionarão aumento no PIB. Os mais divulgados são: construção de termoelétricas, hidroelétricas, exploração de gás natural, ampliação das atividades de exportação portuária, refinaria, papel celulose, aciaria.

Estão em andamento e em fase de planejamento uma série de investimentos estruturantes que propiciarão a abertura de novas oportunidades e perspectivas de elevado crescimento econômico. Os números previstos para essa nova década são superlativos – cerca de R\$ 100 bilhões em investimentos públicos e privados, que irão ofertar aproximadamente 240 mil novos empregos nos próximos cinco anos. Alguns investimentos já se encontram em fase de construção e a maioria deverá sair do papel dentro dos próximos 5 anos. Dentre estes destacam-se: Refinaria de petróleo Premium I da Petrobras, Ampliação da refinaria do consórcio Alumar; Usina termelétrica do grupo Geranorte, com 330MW; Hidrelétrica de Estreito, com capacidade de 1087MW (em operação); Termelétricas do grupo EBX: UTE MPX Itaqui, com 360MW, e UTE Parnaíba (gás natural), com 1863MW, em sociedade com a Petra Energia; MME) no próximo leilão de energia; Aciaria do grupo Ferroeste, que vai produzir 500 mil toneladas de tarugo de aço em sua primeira etapa; Pier IV da Vale no terminal marítimo de São Luis; Duplicação da Estrada de Ferro Carajás - EFC; Fábrica de celulose da Suzano, com capacidade de 1,5 milhão de toneladas/ano;(Diagnóstico para Implementação do Plano Estadual de Prevenção e Controle de Desmatamento e das Queimadas no Maranhão – MARANHÃO - PPCD-MA,2011, p. 41)

Soma-se também a isso, as atividades do agronegócio, onde extensas áreas de terras estão sendo destinadas para o plantio da soja. Inclui-se também ai, a plantação de eucaliptos, para a alimentação dos fornos, que por sua vez serve para a fabricação do ferro gusa, e também do papel celulose.

educação, saúde e transações comerciais. Essa presença, no entanto, geralmente não é muito bem aceita. É a partir desse incômodo, a gênese para o surgimento de conflitos.

¹⁴ “As perspectivas de crescimento econômico do Maranhão com a chegada de grandes investimentos nos próximos anos darão a tônica das discussões. O evento também contará com uma mesa redonda onde representantes das esferas Federal, Governamental e Municipal trarão reflexões sobre as mudanças advindas com os investimentos que se avizinham e que construirão um novo cenário ao mercado maranhense.”
<http://imirante.globo.com/noticias/2011/06/03/pagina275834.shtml>

“O Maranhão vive o crescimento econômico. Para se ter uma ideia, foi o estado, proporcionalmente, com o maior número de empregos com carteiras assinadas no país no último semestre”, disse Maurício Macedo (Secretário Estadual de Desenvolvimento e Comércio) que completou: “são com dados estatísticos, informações confiáveis e um trabalho com um nível de excelência que conseguimos atingir os índices de desenvolvimento econômico que a população espera, reforçou”¹⁵.

Aproximadamente 80% desses projetos estão sendo implantados nas regiões fora do âmbito da capital – São Luis. E é lá, que as condições de vida, sob o ponto de vista da qualidade e oferta dos serviços de educação, saúde, segurança, infraestrutura, são mais precárias.

Nesse sentido, perguntamos: os segmentos sociais, étnicos, que compõe o nosso Estado, cujas localizações estão *mais no interior*, serão beneficiados? Esses projetos incluem esses segmentos?

Dentre esses grupos étnicos, estão os indígenas. E esses, cujo histórico é marcado por situações de perda, fruto de discriminação, desrespeito, violação de direitos, serão objetos desse contexto de desenvolvimento.

Uma das premissas que encabeçam a inclusão da sociedade como beneficiada dos projetos de desenvolvimento, é a educação. A educação, dizem, “é a base, o alicerce que vai fundamentar o cidadão, o indivíduo na busca e conseqüentemente na conquista de sua liberdade, cidadania, autonomia”. Essas palavras temos ouvido com frequência, sobretudo de educadores que se mostram otimista quando ao progresso e desenvolvimento que a educação pode favorecer.

E a educação destinada aos índios? É também o que dizem, será a base, será o alicerce que fundamentará a liberdade, a cidadania, a autonomia? Estarão os índios aptos, preparados a oportunidades que se vislumbram nesse Maranhão de oportunidades? A escola que é destinada aos índios hoje está apta para a garantia dessas oportunidades? É essa a escola que os índios querem?

A tentativa de escolarizar os índios é uma atividade bem antiga. A escola foi o instrumento utilizado pelos portugueses, para a manutenção do contato entre eles, uma vez que nessa Terra “descoberta” por Cabral, eles eram os habitantes. Essa escola, no entanto estava a cargo dos religiosos que

¹⁵ <http://www.jucema.ma.gov.br/jornal/informativo56.pdf>

integravam a Companhia de Jesus, os Jesuítas. Era, portanto, a atividade docente a característica principal dessa ordem religiosa.

Por mais de 200 anos, após a chegada dos portugueses, a educação nessa Colônia lusitana, foi executada pela Igreja Católica, representada pela Companhia de Jesus, operacionalizada pelos jesuítas. Dessa forma iam disseminando a educação, o ensino, formando e delineando uma escola eminentemente religiosa. Embora docentes, eram padres, e como tais, disseminavam a doutrina e a fé que professavam, a católica romana.

No entendimento dessa ordem religiosa, os habitantes dessa terra, estavam desprovidos do componente humano, pois seus trajes (ou falta desses), seu idioma, seus costumes e sua cultura de um modo geral, expressavam no conjunto todo um aparato não cristão. Nessa perspectiva a escola foi implantada no seio dos indígenas habitantes dessa terra, com um viés de aniquilamento, solapamento e desrespeito cultural. Foi, portanto, imposta a eles essa instituição, escola¹⁶, onde tiveram que se submeter, para o aprendizado de outra língua, outra cultura, sendo proibidos do exercício da sua.

“Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.” (FERREIRA, 2001, p. 72).

Nesse período a proposta aplicada de educação escolar destinada aos índios, não previu nenhuma possibilidade deles fazerem escolhas, de terem alguma opção sobre que ensino gostariam de ter. Embora sendo compulsória, os índios não viram necessidade da escola. Ela, portanto, nesse período não se efetivou como uma instituição que dela precisassem. Essa visão ainda é atual, conforme revelado por este índio.

“...acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro e uma comunidade indígena, os índios não sabem para que ser uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem colocou a escola, sabe o que quer com a escola. (...) Quer dizer, eles sabem o que eles querem, mas nós, índios, não estamos sabendo desses interesses...” (Bruno Ferreira Kaingang)¹⁷

¹⁶ Esta instituição era completamente desconhecida pelos índios. Por ela, é que são implementados os processos de escolarização, na transmissão de conhecimentos. A escola, portanto, não fazia parte do arcabouço cultural, nem por onde os índios transmitiam seus conhecimentos.

¹⁷ É índio kaingang, licenciado em História, foi professor da Associação de Professores Bilíngues kaingang e Guarani (APBKG) e membro do Comitê de Educação Escolar Indígena do

Outro ponto de destaque no processo de escolarização dos índios esteve a cargo das Agências Oficiais do governo: Inicialmente o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esses dois órgãos vão a seu modo implementar ações de educação escolar indígena.

O SPI, criado em 1910, enfatizou o trabalho agrícola e doméstico, retirando o caráter religioso, legado da escolarização catequética, promovido pela Companhia de Jesus. A intenção dessa agência, quanto a educação formal era dar um caráter de respeito à diversidade cultural dos índios. As bases de tal intenção eram os postulados positivistas, onde o SPI estava assentado.

A Fundação Nacional do Índio criada em 1967, substituiu o SPI. Foram significativas as mudanças implementadas quanto à educação destinada aos índios. Foi instituído o ensino bilíngue, cujo intento era respeitar as expressões culturais, pois os índios poderiam aprender o português, sem abdicar de sua língua materna.

A responsabilidade, no entanto, desse ensino bilíngue deveria estar a cargo de professores índios, devidamente capacitados, chamados inicialmente de monitores bilíngues. A frente da capacitação dos monitores estava o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que ditou as regras da educação escolar indígena. “A FUNAI passou ao SIL a responsabilidade pelo seu setor de educação.” (COLLET, 2006, p. 120). Com o SIL, a educação assumiu um caráter missionário, com características de proselitismo religioso, protestante¹⁸.

Tanto o SPI, quanto a FUNAI intentaram uma adequação aos indígenas, objetivando integrá-los à comunhão nacional. O caminho, para os índios melhor se adequarem aos valores culturais da nação brasileira foi a escola. Nesta, pois, ocorreu o caminho da integração, e conseqüentemente o abandono do ser índio.

Ministério da Educação. Foi Secretário Municipal de Educação em Benjamin Constante do Sul (RS)

¹⁸ O proselitismo agora parece mudar de estratégia de ação. No período colonial, havia uma intenção deliberada, uma ação pedagógica de obrigatoriedade visando a adoção de novos hábitos, costumes, e idioma. No período das agências oficiais do governo, sobretudo da FUNAI, a estratégia é outra. A ação pedagógica visa um convencimento, a partir de uma suposta valorização linguística, com a implantação do ensino bilíngue.

“A imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo e importantes para a humanidade. Por isso, muitos povos foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte de elementos culturais como a língua e o território, porque foram obrigados a negar sua identidade para serem tratados como brasileiros” (Novatino, 2006, p. 208)

As duas agências eram tutoras, responsáveis pelos índios. Estes foram também definidos como não totalmente capazes, mas vistos como crianças, dependendo de um responsável¹⁹.

Essa função da FUNAI (de ser responsável) pode ser entendida como de supervisor, vigilante, monitor, interventor dos índios. Essa função era tão significativa, que os próprios índios adotaram o termo *mãe*, quando se referem a FUNAI.

O fato de não serem responsáveis por si, não lhes foi dado o direito de escolherem a escola que queriam, ou como queriam, ou mesmo se queriam. Talvez, por receio dos indígenas questionarem para que escola? Dessa forma, não lhes foi dada qualquer possibilidade de escolha.

Posteriormente à atuação do SPI e da FUNAI, na educação escolar destinada aos índios, surgiu a atuação de organizações não governamentais, entidades ligadas a Universidades e a Igreja Católica.

A ideia foi formatar uma nova concepção de educação escolar para os povos indígenas. O objetivo principal em tal formatação era a elaboração de projetos que garantissem a autodeterminação dos povos indígenas.

Nessa perspectiva foram propostas atividades educacionais que fossem específicas e diferenciadas. Por trás do objetivo principal, a autodeterminação, autonomia dos povos indígenas, estava a preocupação com a manutenção da cultura indígena. A intenção era manter intactos rituais, celebrações e instituições do arcabouço e do *ethos* da identidade étnica, dos povos indígenas.

Essa foi a primeira tentativa de fazer da escola inicialmente imposta aos índios no período Colonial, uma *escola indígena*. O caminho para a

¹⁹ Essa questão ainda carece de uma legislação específica, vejamos. O Código Civil de 1916, diz no seu artigo Art.6º “São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: III- Os Silvícolas. Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País.” Já no Código Civil de 2002, no seu artigo Art. 4º “São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: Parágrafo único. A capacidade dos índios será regulada por legislação especial”. É como se a maioria indígena ainda dependesse de uma lei para sancioná-la.

autodeterminação, para a autonomia, conseqüentemente para a manutenção da cultura, das instituições e do ethos tribal, passou a ser a escola, e esta, portanto, devia se tornar indígena.

Nesse sentido, parecia haver uma tentativa de fazer da escola uma porta, por onde os conhecimentos indígenas produzidos por eles viriam a passar. Nesse aspecto, foi um avanço, um progresso na concepção da escola, que era vista como “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena.” (TASSINARI, 56. In: SILVA, FERREIRA, 2001)

À escola caberiam dois papéis: primeiro o de baluarte da autonomia indígena, cujo estandarte principal seria o da preservação/resgate da cultura. Nessa perspectiva haveria a incorporação dessa instituição não indígena, em instituição indígena, pois por ela seriam veiculados os conhecimentos étnicos, tribais, ou seja, da identidade do povo.

O outro seria a escola como promotora dos conhecimentos reconhecidos como universais, para a formação do indígena, tornando-o apto para decifrar os códigos dos conhecimentos não indígenas.

Paralelo e concomitante a essa ideia, surgiu a mobilização do movimento indígena, cujo resultado foi a criação de várias organizações indígenas.

“Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados.” (FERREIRA, 2001, p. 72).

Esse contexto indica uma consonância entre as proposições das ONG's ligadas as Universidades e as Instituições da igreja Católica, e as reivindicações das lideranças indígenas, no âmbito de uma educação para os índios, específica e diferenciada.

Acreditamos, pois, que as escolas que existem nas aldeias, ainda não se tornaram indígenas, por ainda serem incapazes de reproduzir o conhecimento, ou dito de modo mais indigenista, o *etnoconhecimento*, que a séculos, vem sendo reproduzido fora desse espaço.

Por outro lado, ainda dentro da nossa concepção, essa mesma escola, também não tem se prestado ao papel de ensinar os índios acerca dos conhecimentos ditos universais. “...por uma boa escola que ensine só e simplesmente, ler (e não silabar) escrever e bem contar, é a melhor forma de

contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas”. (D’ANGELIS, 2006, p. 159).

A escola, portanto, não tem sido indígena, pois não consegue ser esse espaço de transmissão dos conhecimentos tribais, isso porque, seus conhecimentos, ou aspectos de sua cultura, eles não aprendem na escola. O espaço destinado a reprodução desses saberes, são outros.

Como se expressou certa vez um índio Guajajara da região de Barra do Corda: *“como é que eu vou aprender na escola algo que eu já sei, quero aprender na escola aquilo que não sei.”*²⁰

A escola também, por outro lado, não tem alcançado um ensino de qualidade, no sentido de proporcionar uma educação tão boa ou melhor que a do não índio, porque os que pensam a educação indígena ou a educação escolar indígena, tem se preocupado com manutenção da cultura. Ainda pensam a escola como: *“espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena.”*

É, pois, a escola para eles, um instrumento de desestruturação cultural, uma via por onde o índio vai aos poucos perdendo sua cultura. Nesse sentido, e temendo a consolidação da perda da identidade indígena, acreditamos que não há um investimento para que se tenha uma educação escolar indígena de qualidade. Parece que há uma intenção em mantê-la longe dos padrões de qualidade. As necessidades e carências são frequentes.

A nossa referência, como estamos pensando os índios.

A alteridade, nunca foi uma questão fácil para a humanidade lidar. A referência principal do homem é sempre ele mesmo. Os seus, sua parentela, os iguais são o espelho em que se mira. O diferente, o que não se parece com ele, seja em que aspecto for, está sempre em um patamar, aquém das expectativas.

²⁰ Esta fala foi pronunciada por um índio Tentehar (Guajajara), pertencente ao Núcleo da FUNAI de Barra do Corda, que na época (2003) atendia aos índios da mesma etnia do autor da citada fala. Estava havendo uma reunião na sede do referido Núcleo, cuja pauta era a questão da educação. Em dado momento, quando usava da palavra, fiz referência a importância da escola ser um espaço para o aprendizado da língua indígena. Depois, que terminei... O dito índio, pedindo licença, usou da palavra e pronunciou a fala referida acima.

Essa foi a postura dos *descobridores*, quando se depararam com os indígenas, que habitavam essa terra, a reação que tiveram ao vê-los os fez concluir que: – *como são diferentes de nós, não podem ser iguais, são esquisitos, logo, são inferiores*. Embora a diferença fosse nítida, e isso incluía, sobretudo, a aparência física, pois eram fortes e belos.

“São admiravelmente sadios, bem dispostos e muito mais robustos que nossos homens mais robustos. Não creio mesmo que se encontre homem ou mulher ou mulher capaz de carregar fardos mais pesados do que eles.” (D’ABBEVILLE: 2008, p. 284).

Podemos concluir, a partir dessa fala de Abbeville, que a aparência física dos índios em relação à dos portugueses era notória. Tal aparência, pois denunciava algo que os colonizadores não foram capazes de admitir, ou seja, que eles nesse aspecto, os superavam.

Quando vemos no outro algo que nos falta, restam-nos dois caminhos: admitir nossa imperfeição, e respeitar, valorizar a qualidade que está ressaltada nesse outro, ou, negar, justificar, camuflar e supervalorizar algo que achamos em nós ser melhor do que o outro, na intenção de compensar. Os *descobridores* optaram pelo segundo caminho.

Inicialmente, os índios foram conceituados como não humanos. A esse respeito, Laplantine (1946: 27) lança a seguinte questão: “aqueles que acabaram de ser descobertos, pertencem à humanidade? Na perspectiva da religião, e essa era a base do critério de julgamento, a resposta foi não.

Posteriormente, embora a resposta passe a ser positiva (sim, são humanos), outros conceitos foram agregados na definição desse outro. Tais conceitos foram enumerados pelo autor em referência. Primeiro eles passaram a ser visto como *bárbaros*, ou seja, sem civilização. Mesmo esse termo sendo vinculado à Antiguidade Clássica, alusivo à cultura grega, ele se encaixou no modo de ver os indígenas.

Outra referência a esses povos foi o de *selvagem*. Isso alude a vida nas selvas, nas florestas. Numa vida idêntica a dos animais ferozes, selvagens, brutos. De certa forma, estava imbuída uma tentativa de comparar a humanidade à animalidade.

Outro codinome foi o de *primitivo*. Aqui a referência não é de ser o primeiro, mas de estar num estágio inicial, de evolução lenta, arcaico, rudimentar, simples. Esse termo é reforçado pela ideia dos estágios da *evolução humana*. O primitivo está num estágio inicial, na infância da

humanidade. Pode, portanto evoluir e alcançar a maturidade, o estágio de adultos, como eles, os “*descobridores*”, já se encontravam.

Foram chamados também, de *pré-capitalistas*. Essa referência fazia alusão a uma economia de subsistência, onde não se percebia a procura pelo acúmulo, pelo lucro, muito menos uma relação de exploração pelo trabalho. Tal comportamento foi uma tendência que não perdurou, uma vez que a economia mundial tende ao aniquilamento das outras formas de comportamento mercantil.

“O modo de produção capitalista estendido em escala mundial fez com que o globo fosse dividido em zonas de atividades e especializações, baseadas na lógica de acumulação do capital e não nas necessidades das populações locais.” (TASSINARI, 2001:52, In: SILVA, 2001).

O que tanto os detentores do capital, quanto os seus defensores não sabem, ou ainda não se deram conta, é de que com os índios há uma lógica diferente.

“... apesar de populações indígenas participarem de alguma forma do ‘sistema mundial’, conferem a essa participação significados e valores muito diferentes do que aqueles da lógica do mercado e muito mais condizentes com suas tradições.” (TASSINARI, 2001:53, In: SILVA, 2001).

Esse andar na contramão, e resistência ao enquadramento da proposição capitalista tem feito dos indígenas sujeitos, mas como uma espécie de entrave ao processo de desenvolvimento resultante do capitalismo. Por conta disso, tem sido levantada variadas questões. Quem são esses sujeitos indígenas hoje? Em quais categorias étnicas se enquadram?

É no âmbito das questões étnicas, que estamos tomando como referência, para a definição de como pensamos os indígenas hoje, especialmente o Tentehar (Guajajara) do Pindaré. O norte para qual o nosso pensamento tem se direcionado, está no rumo das concepções, mas precisamente das teorias da etnicidade, proposta por Philippe Poutignat (1998) e Jocelyne Streiff-Fenart (1998). Nesse sentido, o autor em referência coloca que:

“Estudar a etnicidade consiste,então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em uma situação pluriétnica dada e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato. A análise situacional da etnicidade liga-se ao estudo da produção e da utilização das marcas, por meio das quais os membros das sociedades pluriétnicas identificam-se e diferenciam-se, e ao estudo das escolhas táticas e dos estratagemas que acionam para se safarem do jogo das relações étnicas. Entre essas táticas figuram especialmente a alternância de identidades (*identity switching*), o domínio da impressão e os processos de *alter-casting* que permitem atribuir um papel étnico ao outro”. POUTIGNAT, 1998: 117)

Os índios do Pindaré são ao mesmo tempo, Tentehar e Guajajara. Tentehar é o nome pelo qual se autodenominam cujo significado é: “somos gente verdadeira”. Guajajara é a denominação que os não indígenas lhes atribuem. Para eles, não tem nenhum significado o segundo nome em si.

Do ponto de vista político, no que se refere ao contato com não indígenas, através de reivindicações, relações comerciais e institucionais é imprescindível a manutenção do nome Guajajara. Tentehar é tribal, étnico. Guajajara é interétnico. É no contato interétnico que as relações são mais conflituosas. Por exemplo, no contato com instituições sejam elas no âmbito do poder público municipal, estadual ou federal.

Com instituições afetas a algum desses poderes, geralmente os indígenas apresentam reivindicações relativas a saúde, educação ou produção, vinculadas à questão da terra. Reivindicam por melhores qualidades no serviço que são destinados a eles.

Tentehar está restrito e umbilicalmente ligado à aldeia, a parentela. Guajajara por sua vez os remete aos ambientes sociais, que começa inicialmente no povoado mais próximo. Estendem-se às sedes municipais, as sedes estaduais e a sede da federação. Na verdade, Tentehar e Guajajara se fundem, se comungam, se constituindo como um *vínculo primordial*.

É nessa configuração, que Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 88) propõem como uma das teorias da etnicidade, aquela do *vínculo primordial*.

“Estas ligações primordiais são aquelas que ligam os indivíduos por uma relação à qual atribuem uma qualidade especial que se refere a própria natureza do vínculo, independentemente das relações efetivas. Os vínculos primordiais são dotados de uma significação inefável, como aquela que se atribui aos vínculos de parentesco, e são caracterizados pela intensidade da solidariedade que suscitam, por sua força coercitiva e pelas emoções e o sentimento do sagrado que lhes são associados”.

Portanto, os índios do Pindaré se afirmam como Tentehar, na realização de rituais, no esforço para a manutenção e revitalização da língua,

no fortalecimento de laços tribais e reconhecimento da parentela. Da mesma forma como Guajajara, onde reivindicam, buscam, lutam, tanto na esfera municipal, quanto estadual e federal.

“... que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores.” (POUTIGNAT, 1998:141).

A Questão Metodológica.

Definir um método numa pesquisa parece não ser tarefa fácil, sobretudo, quando os sujeitos da pesquisa, ou seja, os que estão, ou serão investigados são seres humanos. Tais pessoas são da mesma constituição, humana do pesquisador.

“Quer dizer, o homem se estuda a si mesmo, o espírito se estuda a si mesmo. O que não é o caso das ciências naturais, onde o homem estuda um objeto que lhe é exterior, os astros, os planetas, o oceano, os animais. Quando nas ciências do espírito, nas ciências sociais, o homem está estudando a si mesmo. (LOWY, 1985, p. 73)

Em função disso, acreditamos ser mais viável uma pesquisa que postule uma aproximação da realidade dos sujeitos pesquisados. Quanto mais próximos deles estamos, melhor poderemos entender sua realidade. E essa proximidade é possível quando adotamos o procedimento técnico metodológico chamado de observação participante²¹, que foi adequada para o tipo de coleta de dados.

“Os sociólogos tendem a se engajar na observação participante quando tentam observar um ambiente social objetivamente, assim como tomar parte nas atividades das pessoas que estão estudando. Ao participar da vida dos seus sujeitos, os pesquisadores tornam-se capazes de ver o mundo do ponto de vista deles... Esse método torna possível uma compreensão profunda dos valores, das crenças e dos motivos das pessoas...” (BRYM: 2006. p. 46)

²¹ Esse método, ou técnica de pesquisa, não foi direcionada exatamente nos postulados de Bronislaw Malinowski, mas teve como princípio, pois passamos alguns dias e horas, ao lado de vários indígenas, tentando captar o que o que julgávamos ser de proveitoso para o nosso trabalho. “Para Malinowski, o “trabalho de campo” deveria produzir uma “visão autêntica da vida tribal” (1978). ...propiciar um “contato o mais íntimo possível” com o grupo estudado e permitir ao etnógrafo “tomar parte na vida da aldeia...”
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000100007&script=sci_arttext

Foi nesse procedimento que desenvolvemos as atividades desse trabalho. Nesse sentido, nossa proposição foi “entrar” na vida das pessoas da aldeia Januária, que se constituiu a amostra de nossa pesquisa.

Esta aldeia hoje possui 454 pessoas²². Vale ressaltar, que dentro de nossa perspectiva metodológica, não fizemos contato direto com essas quatrocentos e cinquenta e quatro pessoas, mesmo considerando que as tais estão inseridas na amostra da pesquisa. Para contactarmos pessoalmente com tais pessoas, utilizando como estratégia a convivência (observação participante), teríamos que dispor de mais tempo na atividade de campo. Certamente o tempo que dispõe regimentalmente o Mestrado (dois anos), seria insuficiente para a concretização desse fato.

O universo da pesquisa já referenciados, índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré, que habitam a Terra Indígena Rio Pindaré, cuja dimensão territorial é de 15.003 ha. Esta terra abriga além da Januária, mais 05 aldeias: Piçarra Preta, Novo Planeta, Areião, Tabocal e Aldeia Nova.

Nossa abordagem metodológica foi qualitativa. Essa abordagem, “...Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva.” (LAKATOS, 1993, p.20). Requereu, pois, uma postura de campo, uma atitude do pesquisador em colocar-se como ouvinte e atento observador.

“Uma pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma adaptação ao campo... Através do campo, ele entra na vida das pessoas que não o aguardavam, mas que aceitam acolhê-lo, por um tempo limitado no seu cotidiano... O pesquisador depende das pessoas que interroga... O pesquisador também será definido, qualificado, pelas pessoas encontradas, as quais se forjarão uma impressão do mesmo e de seus motivos da pesquisa... A receptividade do pesquisador a quaisquer novas ideias, indicações e informações condiciona a qualidade do seu trabalho. Sua qualidade de ouvinte é de fato um critério determinante para a riqueza do estudo.” (ALAMI, 2010: 88,89)

No âmbito do método propriamente dito, entendemos que a partir da natureza da nossa problemática de pesquisa, melhor se identifique com os postulados do Método Histórico Dialético, especialmente pelo tema ser uma construção histórica repleta de contradição. Tal contradição se sustenta na própria condição humana, em termos de *essência e aparência, ser ou estar*. E

²² Esta informação foi obtida junto ao Posto de Saúde que funciona na aldeia Januária. O posto faz uma atualização semestral da população da aldeia, em conjunto com a escola, que também atualiza seus dados de matrícula objetivando um acompanhamento dos alunos e alunas. Os dados nos foram mostrados tanto no Posto de Saúde, quanto na escola. Pudemos perceber, que os mesmos são feitos de forma manuscrita.

nesse sentido, que também reside a necessidade de compreensão da situação social vivenciada por determinados contextos humanos.

“enquanto que o cientista social, o historiador tem que compreender o fenômeno, chegar ao seu significado, por exemplo, para ele aqueles dois pedaços de madeira representam uma cruz. Uma descrição e uma explicação puramente exterior não dão conta do significado cultural de um objeto, que além de ser simplesmente explicado e descrito, tem que ser compreendido.” (LOWY, 1895, p. 75)

Ainda dentro da questão metodológica, a nossa pesquisa, no âmbito de sua natureza é pesquisa aplicada. Salientamos também, que em todo esse trabalho, não propusemos nenhuma intervenção, ou proposição no sentido de vir a ser efetivado em alguma escola da Terra indígena Rio Pindaré. Todavia, reconhecemos que algumas ideias, aqui apresentadas, poderão ser mais discutidas, reavaliadas, caso haja interesse por parte da comunidade indígena afeta.

Os pressupostos que direcionam esse trabalho são:

- A educação escolar indígena, específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, não é a educação que os índios gostariam de ter. A ideia que eles tem de uma escola cuja educação seja específica e diferenciada, é de que essa educação é inferior, de baixa qualidade.
- A escola que pretende ser indígena, não consegue repassar os conteúdos dos ensinamentos ou conhecimentos (etnoconhecimentos), vivenciados no cotidiano da aldeia, porque tais saberes não tem um espaço definido para acontecer. A transmissão do saber dos índios é repassada nos mais variados espaços, tanto de convivência, quanto de atividades laborais que estes vivenciam.
- A educação vivenciada na aldeia Januária, fora da escola, contempla os anseios dos indígenas, visto estarem eles de acordo com a prática docente e o resultado discente.

A estrutura da Dissertação

Este trabalho está dividido em quatro Capítulos. No primeiro, esboçamos uma historicização da educação escolar indígena. Esta aponta para as ações pedagógicas. Num primeiro momento, apontamos para as ações de escolarização dos indígenas como estratégia da colonização.

Proseguimos caminhando e analisando os elementos do período Imperial, relativos à educação escolar indígena. Em seguida, visualizamos o período da República, e as ações de escolarização, através das ações pedagógicas das duas agências oficiais do governo, SPI e FUNAI.

Seguindo, esboçamos as propostas pedagógicas dos movimentos sociais pró-índio. Tais movimentos se constituíram a partir do ano de 1970, juntando-se ao coro dos variados movimentos sociais que eclodiram nessa década. Pontuamos, as organizações indígenas, que receberam apoio dos movimentos pró-índio, onde nasceram várias associações e organizações indígenas.

No Capítulo dois, traçamos a construção do conceito de educação escolar indígena, baseada nos pressupostos de sua, especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo. Nesse caminho, a ideia foi avaliar se os tais pressupostos, atendem as expectativas dos indígenas.

No Capítulo subsequente nos detemos na Terra Indígena Pindaré, expondo suas aldeias, escolas e, sobretudo, descrevemos a aldeia Januária. Fizemos uma descrição dos indígenas que lá habitam. E nesse particular, nossa descrição alcança os que moram nessa aldeia.

É nesta aldeia, que acontece os principais eventos relativos aos indígenas, tanto no âmbito da educação, quanto da saúde. É maior aldeia em termos populacionais, como já anteriormente dissemos. A Januária é uma espécie de *centro nervoso* da Terra Indígena Pindaré.

E no quarto Capítulo, abordamos a questão da etnicidade, na perspectiva dos franceses Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart. Eles abordam a etnicidade no âmbito de variadas teorias, uma das tais é a que se relaciona aos grupos étnicos enquanto estratégia de manutenção da etnicidade. Essa compreensão, entendemos que se adéqua bem ao contexto dos indos Tentehar (Guajajara) do Pindaré.

CAPÍTULO I
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, TRAJETÓRIA DAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS.



“Existem muitos caminhos.
Os mais velhos conhecem todos os caminhos,
e nós aprendemos com eles a encontrar o melhor caminho”
Provérbio Yanomami.

A Educação escolar indígena, educação que foi direcionada aos povos que viviam aqui quando da chegada dos portugueses, teve vários direcionamentos. Todos, entretanto, mantêm uma linha de atuação. Essa atuação é um direcionamento pedagógico, fruto de uma concepção acerca desses povos, que variou de acordo com a ideologia em vigor.

É essa concepção que fundamenta o modo pelo qual a educação escolarizada é direcionada aos povos indígenas. Embora em momentos e contextos completamente diferentes, acreditamos numa ligação, em uma linha, que mesmo ténue conduz a uma conduta quase que uniforme. Tal conduta é materializada nas proposições pedagógicas/educativas pensadas para a educação escolar indígena.

Os atores de tais proposições tem se personalizado em momentos diferentes. Num primeiro momento, foram os protagonistas da colonização portuguesa, representados pelos padres jesuítas, integrantes da Companhia de Jesus. Foi destinada a eles a missão de educar os indígenas.

Tal missão educativa teve como postulado a religião católica. Aos novos educando, não foi conferida a menor possibilidade de alguma troca, de um aprendizado com base no que eles já sabiam. Os indígenas, como povos, tinham sua educação. Tinham e tem a maneira peculiar de transmissão de conhecimentos. Os povos elaboram à sua maneira formas, processos, mecanismos, métodos, de como os conhecimentos, os saberes são construídos e repassados. Os jesuítas, no entanto, não tiveram essa compreensão.

“Os processos de aprendizagem adotados por mais de 1.200 povos que aqui viviam foram desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas, não admitindo sequer a possibilidade de índios e índias terem sido capazes de construir ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas.” (FREIRE, 2004, p.11)

Para os educadores da Companhia de Jesus, os indígenas dessas terras, eram desprovidos de qualquer elemento educativo. Não tinham escrita e nem o conhecimento de outra língua da Europa.

Quanto a isso, conhecimento de outra língua, os jesuítas não tiveram muito contato com os Tupinambá da “*Ilha do Maranhão*”. Eles, provavelmente aprenderam falar o francês, pois a comitiva do padre Claude

D'Abbeville vindo da França, manteve contato com os Tupinambá, antes dos portugueses.

“Tem ele vinte anos de idade mais ou menos; é muito alegre, mais claro que os outros, de rosto bem feito e mais parecido com o de um francês do que com o de um selvagem estrangeiro. De inteligência viva, começa a compreender nossa língua e nossos escritos.” (D'ABBEVILLE, 2008, p. 373)

Ainda no período da colonização portuguesa, outro marco na questão da escolarização indígena, foram as ações do Marquês de Pombal. Embora nesse período a concepção acerca dos índios tivesse permanecido a mesma, a ação pedagógica teve uma mudança significativa.

Surgiu pela primeira vez, na legislação, uma alusão aos indígenas. O conjunto de leis visava garantir a liberdade da escravização a que eram submetidos os indígenas.

“Em 1798, diante das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra índios – dentre outras, ações de violência e a invasão das terras das aldeias – é revogado o Diretório dos Índios” (Cadernos SECAD 3, 2007, p. 22).

As leis pombalinas, por outro lado tencionavam também dar visibilidade ao indígena. Embora muitos povos já tinham desaparecidos em virtude das guerras empreendidas pelos portugueses, os índios ainda eram numerosos.

“A amizade inicial que os portugueses conseguiram fazer com os índios acabou logo quando passaram a demonstrar que não vieram como visitantes, mas como conquistadores, que pretendiam definitivamente ocupar os territórios indígenas, dedicar-se aqui às atividades econômicas e, inclusive utilizar os índios como mão de obra escrava... Inventaram, inclusive, um novo tipo de guerra, chamada ‘guerra justa’, autorizada pela igreja e pelas autoridades, visando principalmente a captura de escravos e o aniquilamento de índios hostis... Após o genocídio indígena durante algum tempo ter sido proibido, foi novamente autorizado por Dom João VI, em 1808, visando principalmente ao extermínio dos índios genericamente conhecidos como Botocudos.” (Moonen, 1983, p. 46,47,48)

A legislação de Pombal tencionava também marcar diferença no *modus operandi* da pedagogia jesuítica. O Humanismo, o Iluminismo, e o Enciclopedismo, concepções filosóficas que invadiram a Europa, ganharam a atenção do Marquês de Pombal, (CARVALHO, 1978) cujo objetivo era fazer diferença. “O Marquês de Pombal pretendia instituir no lugar da ‘educação pública religiosa’, vigente até então, uma ‘educação pública estatal’.”.

(Cadernos SECAD 3, 2007, p. 22). Foi nesse sentido, que os indígenas ganharam, no âmbito da legislação, a liberdade dos serviços escravos.

Todavia, do ponto de vista da educação, por eles emanada, o momento não favoreceu que os indígenas fossem ouvidos. Eles ainda continuavam sendo visto como povos iletrados, sem conhecimento, sem ciência.

O momento seguinte à colonização e às reformas pombalinas foi conhecido como período imperial. O conjunto legislativo desse período é bem mais extenso. Segundo Coelho (1990, p. 87,88) o documento de maior importância é o Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845, denominado Regimento das Missões. No que se refere à educação, o decreto legislativo dizia que era necessário enviar missionários às aldeias e propor escolas a eles.

“... inquirir onde há índios que vivam em hordas errantes e mandar missionários para lhes pregar religião; ...”
 ‘... propor à Assembleia Provincial a criação de escolas de primeiras letras para os lugares onde não baste o missionário para este ensino; ...’

Não há, no entanto, em todo esse documento legislativo, nem um item relativo ao diálogo com os indígenas. O período subsequente ao Império é o da República. Nele foi criado o primeiro órgão oficial indigenista do Estado, o SPI. Sua diretriz pedagógica, no âmbito da ação educativa foi direcionada por uma atividade voltada para trabalhos na área da agricultura para os homens e atividades domésticas para as mulheres. Entretanto, não proporcionou possibilidade de diálogo, no sentido de aproveitar os conhecimentos inerentes à cultura e modo de ser dos indígenas.

Ainda nesse período, em substituição ao SPI, foi criada a FUNAI. Sua marca pedagógica passou a ser institucionalização do ensino bilíngue. A proposta nesse momento era o ensino da língua portuguesa paralelo ao ensino da língua indígena, no aspecto da leitura e escrita.

Embora essa ação pedagógica fosse considerada um avanço por haver uma proposta de preservação da cultura no aprendizado e valorização da língua, os índios continuavam a ser considerados incapazes de apresentar alguma proposta de conhecimento proveniente de sua cultura. Dessa forma, não foram ouvidos.

Outro momento no processo histórico de escolarização dos indígenas está vinculado aos movimentos sociais pró-índio. Tais movimentos

foram encabeçados por organizações não governamentais e entidades ligadas às Universidades.

O período da República que os protagonistas das ONG's e outras entidades pró-índio vivenciaram foi a década de 1970. Tais protagonistas foram a reboque dos movimentos sociais que eclodiu no país, como por exemplo, o movimento da Reforma Sanitária. O momento, embora de repressão militar é propício às reivindicações em pro das minorias étnicas.

O fôlego maior dos movimentos pró-índio aconteceu na década de 1980, quando estava em curso o debate sobre a nova Constituição Brasileira. Os avanços mais significativos na legislação brasileira, no que concerne aos índios, foram definidos nessa Carta Magna.

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las e fazer respeitar todos os seus bens. O Ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (Constituição Brasileira de 1988. Cap. III, Seção I, Art. 210, § 2º, e Cap. VII, Art. 231)

A partir daí foram definidos direcionamentos pedagógicos, que aparentemente sugeriam ações de autonomia indígena, na condução de seu processo educacional. Soma-se também a esse movimento, as mobilizações das lideranças indígenas. A primeira vista, parece que o quadro finalmente se completou. A obra está concluída? Os indígenas detém o controle sobre todo o processo de educação/escolarização?

Discutimos esse cenário nas páginas seguintes. Abordamos as ações pedagógicas propositivas de cada período e seus protagonistas.

1.1. Ação Pedagógica da Colonização.

A escola foi o instrumento utilizado pelos portugueses, para a manutenção do contato entre os índios, uma vez que nessa Terra ora “descoberta” por Cabral, eles eram os habitantes. Essa escola, no entanto estava a cargo dos religiosos que integravam a Companhia de Jesus, conhecidos como Jesuítas. Era, portanto, a atividade docente a característica principal dessa ordem religiosa.

A educação, brasileira, se iniciou com a clientela indígena mantendo seu viés religioso. O principal direcionamento pedagógico dessa escola foi a

catequese. A sociedade que foi se formando, se constituindo a partir dos colonos portugueses, dos indígenas e dos africanos, manteve com a escola, o caráter religioso.

Essa era a finalidade da ordem. A escola, pois que serviu inicialmente os indígenas, embora com caráter mais de catequização, foi estendida aos que iam nascendo nessa Terra, assim como os que iam chegando de outros lugares.

Por mais de 200 anos, após a chegada dos portugueses, a educação nessa colônia lusitana, continuou a cargo dos jesuítas.

A companhia de Jesus foi fundada em 1539. Seu fundador: o italiano de Roma, Inácio de Loyola. O século de fundação da Companhia é o XVI. Este é marcado por grandes transformações na Europa.

Está em pleno processo o Renascimento. Uma das manifestações desse movimento é a Reforma Protestante. É nesse sentido que afirmam Shigunove Neto²³ que a Companhia de Jesus, foi uma reação da igreja católica ao avanço do movimento fundado por Lutero, a Reforma.

O Renascimento trata-se de uma convergência de acontecimentos vinculados à cultura, à política, à sociedade, à economia e a religião, cujas características predominantes são proposições contrárias ao pensamento dominante da época. Do ponto de vista dos Marcos históricos, o Renascimento inaugura a passagem da Idade Média, para a Idade Moderna. Há ainda os que situam o Renascimento, no período que coincide na transição do Feudalismo, para o Capitalismo. (ANDERSON, 1985). O Renascimento tem como uma característica marcante, o Humanismo.

“O espírito renascentista expressou-se desde cedo no humanismo, movimento intelectual que teve início e alcançou seu apogeu na Itália... Os humanistas buscaram respostas para as questões do momento e para isso recorreram tanto ao cristianismo como à filosofia Greco-latina. Criaram assim um sistema intelectual caracterizado pela supremacia do homem sobre a natureza e pela rejeição das estruturas mentais impostas pela religião medieval. A intenção do humanismo era desenvolver no homem o espírito crítico e a plena confiança em suas possibilidades, condições que lhe haviam sido proibidas durante a época medieval.” (Barsa. 2004, p. 291, vol. 12)

Muitos países da Europa demonstraram aceitação ao Renascimento. Portugal, no entanto, manteve-se completamente fechado, quanto às mudanças propositivas da Renascença. (GOMES, 2009).

²³http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300003&script=sci_arttext

O Renascimento propunha uma mudança de mentalidade. Estava em curso uma busca pelo novo. Esse novo, paradoxalmente, no entanto, se espelhava no velho. Esse velho era os textos clássicos em grego e latim e as artes de um modo geral, produzida na *antiguidade clássica*.

Projetava-se um futuro, um novo olhar, no entanto, olhando para o passado, buscando inspiração no pretérito. Como já dissemos o Renascimento rompia com a idade média e inaugurava a idade moderna. Entretanto, Portugal e a metrópole, Lisboa mantinham uma mentalidade religiosa. Insistam e manter os padrões da Idade Média.

Quando a família real veio para o Brasil, na época a principal colônia portuguesa, o Rei, D. João VI, ainda mantinha o ritual do beija mão²⁴. Os súditos enfrentavam longas filas, para respeitosamente beijar a mão do Rei. Tal ritual já havia sido banido em muitos países católicos da Europa.

Essa mentalidade se instaurou nessa terra, e para manter essa mentalidade, o instrumento utilizado foi a escola. E o caminho inicialmente trilhado para essa docência experimental, tinha como discente os indígenas.

Foi experimental, porque a ordem, fundada em 1539, se instalou na nova colônia a partir de 1549, portanto, tempo insuficiente para a consolidação de uma prática pedagógica. Nessa perspectiva conforme já referenciado foi construída a Ação Pedagógica do período Colonial. Os indígenas, pois, foram as cobaias, já que eram com eles que essas experiências eram realizadas.

O fundamento da ação pedagógica expressado pelos ideais colonizadores estava delineado em duas vertentes. A primeira era o convencimento da clientela, os discentes indígenas, por meio do proselitismo. Era uma busca da resposta à questão inicial: possui alma esses seres? Pertencem à humanidade?²⁵ (LAPLANTINE, 2003, p. 25) A resposta teve como base a religião.

“Por isso, a colonização e a implantação de um projeto católico de conversão foi elaborado com base nos padrões religiosos, morais e sociais europeus, pois a tentativa de destruição dos referenciais indígenas se soma à busca pela reprodução dos padrões sociais praticados na Europa.”²⁶

²⁴ GOMES, Laurentino. 2009, p 48.

²⁵ LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia.

²⁶ ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais

Embora a resposta tenha sido positiva – sim tem almas, pertencem à humanidade, fazia-se necessário, lapidar, transformar essas almas, esses humanos. Para essa lapidação e transformação, o caminho foi o proselitismo religioso. A ação pedagógica direcionava-se, portanto, objetivamente a transformação dos indígenas em fiéis católicos.

A segunda vertente pretendia um novo direcionamento visava conduta, a postura, o comportamento. Isso equivale a dizer, a uma alteração ao modo de vida, uma mudança cultural. Nesse sentido, esse novo homem deveria se enquadrar aos postulados da colonização.

Neves, (1978, p. 35), transcrevendo um trecho da carta de Antônio da Nóbrega em seu livro: “O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios”, faz-nos entender a visão dos religiosos quanto ao modo de ser dos povos que aqui viviam e em que pretendiam transformar-lhes:

“... fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois tem muito algodão, ao menos depois de cristãos; tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem...”.

As estimativas, quanto aos dados populacionais desse período, permitem ver que havia aproximadamente cinco milhões²⁷ de pessoas, habitantes nessa terra, que os portugueses se apossaram. As informações também dão conta de uma centena de povos, tribos, línguas e costumes diferentes²⁸. Essa variedade foi um dos fatores que contribuiu para o sucesso da empreitada colonizadora. A reação desses povos frente ao contato com a empreitada colonizadora, no entanto, não foi uniforme.

Muitos desses povos resistiram a esse contato, rejeitaram-no. Outros, ao perceberem certa desvantagem, o que se evidenciaria num possível confronto, decidiram migrar para outras regiões, ou seja, empreenderam fugas. Houve povos, no entanto, que decidiram pela manutenção do contato, ou seja, estabelecer uma relação de proximidade permanente.

Acreditamos que foram esses povos, que decidiram pelo contato, que estavam sem saber, aceitando o domínio português. E esse domínio foi

²⁷ “O Brasil tem hoje uma população de 270.000 índios, remanescentes de uma população que pode ter sido de 6 a 10 milhões!” (SILVA e GRUPIONI, 1995, p. 296).

²⁸ “Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética”. (Educação Escolar em terra Brasilis, IBASE, 2004, p. 11)

inicialmente manifestado pela ação educativa, conforme assegura um professor indígena²⁹:

“A história da educação escolar para indígenas está relacionada ao período colonial e à presença da Igreja no Brasil. A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural. Povos indígenas foram obrigados a abandonar suas línguas, em favor das línguas impostas, a exemplo do nhengatu na Amazônia, uma língua geral criada a partir do tupi pelos jesuítas..(MANDULÃO, 2006, p. 220).

A esses povos dominados é que foi estendido os postulados da colonização: a formação de um novo homem, numa outra perspectiva cultural. E para tanto, a ação pedagógica não foi a do convencimento pela argumentação, pela preleção; mas pela força, pela obrigação. E no dizer do Mandulão: “...A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural...”

A ação pedagógica, pois, pretendia criar um índio fiel ao catolicismo, aos dogmas da igreja e ao mesmo tempo um súdito leal à coroa portuguesa. A posição dos protagonistas dessa ação, os jesuítas, foi sempre a de restaurar e preservar o dogma e a autoridade. “E assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da companhia de Jesus.” (WEREDE, 1997, p. 21)

Todo o conjunto de ações que objetivava esse fim provinha de um direcionamento pedagógico, emanado de um local, a escola. Era nesse espaço físico e através dele, que eram direcionadas as ações da pedagogia educacional protagonizada pelos jesuítas.

Tal espaço, a escola, já consolidado nos hábitos e costumes dos colonizadores portugueses, era completamente desconhecido pelos habitantes dessa terra. Os indígenas não foram convidados a ocupar esse novo espaço. Foram compulsoriamente impelidos a frequentá-los. A obrigatoriedade fazia parte também do conjunto das ações pedagógicas.

Vale ressaltar que a ação educativa dos jesuítas, incluía: a obrigatoriedade do ensino, a restauração e preservação dos dogmas da igreja. Incluía também a autoridade papal e da coroa. Essa ação fora fruto de um movimento que questionava tudo isso – a Reforma Protestante.

²⁹ Fausto da Silva Mandulão, professor indígena da etnia Macuxi, povo vive na região do Estado de Roraima. Esse trecho foi extraído do artigo: “A educação na visão do professor indígena”, que integra o livro: “formação de professores indígenas: repensando trajetórias”. Organização: Luiz Donisete Benzi Grupione. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

Na verdade, essa ordem religiosa, foi um dos movimentos conhecidos como a Contra – Reforma. É nesse sentido que Romanelli se expressa:

“A segunda condição consistia no conteúdo cultural de que se faziam portadores os padres. Que conteúdo era esse? Era, antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contra - Reforma, que se caracterizou sobretudo, por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começa a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos” (ROMANELLI, 1997, p. 34)

A clientela inicial dos Jesuítas, sem dúvida era um laboratório propício para o sucesso dessa ação educativa. Não eram conhecedores de outras letras os indígenas. Portanto, ainda não tinham elementos para contestar os ensinamentos dos padres jesuítas.

Embora os Tupinambá, tivessem mantido contato com os franceses e é provável que tenham aprendido o francês, o tempo, no entanto, não foi suficiente para o aprendizado de todo o contexto cultural da Europa de então (D'ABBEVILLE, 2008).

Os ideais do Iluminismo, o Humanismo e a Reforma, ainda não tinham sido ecoados por essas terras. Sem haver, pois contestação aos ensinamentos, porque os indígenas ainda estavam em processo de aprendizado da língua falada pelos professores padres, o português, a ação pedagógica seguia unilateralmente. “Os padres acabaram ministrando em princípio, educação elementar para a população índia.” (ROMANELLI, 1997, p. 35). Além da obrigatoriedade da frequência à escola, outro aspecto a ser observado era o método utilizado para a inculcação. Os ensinamentos tinham que ser inculcados a qualquer custo. E para tanto, era utilizado o uso de castigos e penitências.

A escola punia sob o pretexto do não aprendizado, ou seja, quando um assunto explanado anteriormente, não era dominado, culminando em não aprendizado. E como não se fazia diferenciação entre crianças e adultos, pois todos estavam no mesmo patamar do não saber, os castigos eram generalizados. O entendimento dos promotores da educação se fundamentava no que hoje chamamos de maniqueísmo. Para eles, o bem e o mal estavam

assim representados: o bem, a cultura europeia, cujo fundamento era a religião, onde a promessa do paraíso era evidente. (RAMOS, 2008)

O mal, por sua vez era representado por tudo que habitava nessa terra. Não somente os índios, mas também os elementos da natureza. Essa terra, portanto, no entender dos colonizadores era *diabolizada*. (SOUZA, 1994).

Era, portanto, uma guerra entre Deus e o diabo. Do lado de Deus, seus representantes eram os educadores, os *soldados de Cristo*. Do outro lado, o diabo, cuja representação eram os indígenas, com seus costumes, suas crenças, sua magia e os elementos da natureza que os envolviam, incluindo aí, os animais, sobretudo os peçonhentos.

Havia no imaginário dos portugueses, uma espécie de dicotomização entre o inferno e o paraíso. Eram essas as duas concepções acerca do Brasil. Em relação ao paraíso, o Brasil era descrito como: terra de abundância, do ouro, da prata, de especiarias, de mulheres nuas, no caso as índias, portanto, terra de fartura.

Quanto ao inferno, pensavam: terra de animais peçonhentos, de mistérios da mata, de pessoas que comem gente, de um clima hostil. Talvez tenha sido por isso, a concepção de inferno, que os portugueses enviaram para cá, criminosos, para cumprirem suas penas. (RAMOS, 2008). Os indígenas eram considerados como pessoas que precisavam mudar de comportamento.

“praticantes dos vícios da carne, paganismo, poligamia, nudez e preguiça; o que fará com que a catequese atue como instrumento de “normalização” do comportamento, dentro dessa perspectiva os missionários atuaram com o intuito de aproximar esses pecadores de Deus...”³⁰

Essas concepções refletiam, pois, na educação destinada aos indígenas. E como dissemos antes, havia um entendimento de belicosidade. Sendo, pois uma guerra, os inimigos teriam que ser tratados com castigos.

“Na educação os jesuítas desenvolveram aulas de ler, escrever, cantar, orações em latim para os filhos dos colonos e os indígenas, tudo feito nos primeiros colégios da Companhia de Jesus, o ensino era bastante rígido chegando a ter práticas educacionais através de castigos corporais o que muitas vezes revoltavam os índios.”³¹

³⁰ ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais

³¹ ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais

Quanto a questão da obrigatoriedade, ressaltamos que a frequência a escola na colônia seguia a ordem estabelecida naquele momento, era portanto, uma das obrigações sociais, imposta pelo sistema educacional, que trabalhava sob as ordens do Estado. O sistema de educação que começou a ser operacionalizado na Colônia, sob as ordens dos jesuítas, com a aprovação da Igreja e da Coroa, impunha severamente como obrigatório a frequência a escola.

Outro aspecto da ação pedagógica desenvolvida pelos colonizadores religiosos foi a invenção dos aldeamentos. Esses, transformados posteriormente em missões, pode ser traduzido em certo receio que os deslocamentos em busca dos índios produziam. O ambiente era hostil, pois segundo eles a mata, a selva escondia perigos, com os quais os educadores não tinham o menor conhecimento. Era, portanto, muito mais cômodo reunir a clientela em um só lugar.

Outro fator que contribui para uma área geográfica comum estava relacionado à diversidade de costumes, línguas e hábitos de vida expressa pelos indígenas. Do ponto de vista pedagógico, portanto, reunir todos em um só lugar seria mais proveitoso para a inculcação dos ensinamentos propositivos da catequese.

Ainda dentro desse princípio, essa ação pedagógica pressupunha maior facilidade de controle aos novos preceitos que eram impingidos aos discentes. Os indígenas inicialmente eram convertidos à religião cristã. Vivendo dispersos na mata, poderiam facilmente retornar aos velhos costumes, assim pensavam os educadores jesuítas. Nos aldeamentos, o controle e a vigilância era bem maior.

“... os jesuítas recorreram ao aldeamento, procedimento já utilizado em outras colônias portuguesas e que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior. Nelas os índios passavam a viver sob as normas das leis civis e religiosas impostas pelos padres missionários, sem nenhum contato com o mundo externo a não ser quando esse atendesse a algum interesse dos jesuítas.” (Cadernos SECAD 3, 2007, p. 11)

Todo o aparato educacional, o que equivale dizer, sua ação pedagógica estava inscrita no chamado *Ratio Studiorum*. Esse conjunto sistematizado da ação pedagógica expressava todas as diretrizes tanto as que

se direcionavam ao exercício da ação dos docentes, quanto o conteúdo ministrado por esses.

“O método foi elaborado pelos jesuítas no final do século XVI, mas foi laborado, desde a criação da Ordem, nas diversas experiências que os colégios presenciaram no mundo; de 1542, ano de fundação do Colégio de Gôa, na Índia, até 1599, quando a *Ratio* teve sua edição definitiva. E se mantiveram dominantes, durante dois séculos, como proposta de ensino, em toda a Terra.” (CORRER, 2006, p. 38)

O *Ratio Studiorum* tem influência decisiva do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola. A intenção deste era a propagação da fé, a evangelização, ou seja, levar a mensagem do evangelho aos quatro cantos do mundo. Loyola propunha deixar a vida contemplativa e partir para a vida religiosa ativa³².

Estava, pois, montado um contexto favorável para a prática da pedagogia jesuítica. De um lado os docentes: fervorosos padres, ávidos para o exercício da prática evangelizadora. De outro: os discentes indígenas, subjugados, sem oportunidade de compartilhar seu saber, e ao mesmo tempo sem demonstrar interesse pelas novidades trazidas pelos *karaiw*,³³ vindos do outro lado do mar.

A instituição que implementou e marcou o repasse das novidades trazidas pelos padres foi a escola. Como já dissemos esta não fazia parte do arcabouço cultural das instituições indígenas. A introdução da escola, embora tenha sido uma atividade implantada no início da colonização, os indígenas ainda não se acostumaram com ela. Hoje, após 500 anos depois do contato com os colonizadores, a escola não é definida como essencialmente indígena.

Esse é um dos nossos pontos de afirmação nesse trabalho. A ação pedagógica que segue, segundo nossa visão, se encaminha nesse mesmo sentido. Ainda dentro do período da colonização portuguesa, queremos ressaltar a fase da educação protagonizada pelo Marquês de Pombal.

Com a ascensão do Marquês de Pombal, começou o declínio da Companhia de Jesus. Culminou em 1759, com a expulsão dos Jesuítas. Somam-se mais de dois séculos a frente da educação na principal colônia portuguesa.

³² Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/5/31.pdf>, p. 03.

³³ Expressão utilizada pelos índios Tentehar (Guajajara), quando se referem aos não indígenas do sexo masculino. Quando se referem às mulheres, usam a expressão *karaiw kuzã*, sendo *kuzã*, termo utilizado para mulher. Portanto, literalmente, mulher não índia.

Por todo esse tempo, consolidou-se uma proposta pedagógica e um direcionamento metodológico, que ainda hoje ressoa. As grandes, ou as mais procuradas escolas brasileiras e maranhenses, são as de caráter religioso³⁴. “Incontestavelmente, a influência da ação educacional dos jesuítas no Brasil ultrapassou os limites do período em que aqui estiveram. Essa ação marcou profundamente nossa cultura.” (WEREDE, 1997, p. 24).

É exatamente o caráter religioso, um dos motivos principais que contribuem para o rompimento da Administração do Marquês de Pombal com a Ordem Religiosa responsável pela educação em todos os domínios de Portugal.

No entender de Pombal, os ensinamentos educacionais e mesmo a proposta pedagógica de então estava na contra mão do que era preconizado na época. A ideia inicial do Marquês tinha como “...propósito preliminar de uma política destinada a **iluminar** a nação lusitana (grifo nosso.) (CARVALHO, 1978, p, 62)

Essa era a influência sentida por ele: o Iluminismo, as Luzes. Esse, pois, era o foco que o mesmo pretendia direcionar sobre Portugal e todos os seus domínios. Com esse pensamento, não teria como conciliar a proposta educacional vigente com o que era propagado pelos pensadores iluministas. “Influenciado pelas ideias dos enciclopedistas franceses, Pombal pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que imprimiram os jesuítas.” (WEREBE, 1997, p. 26)

Pombal queria tirar Portugal do atraso. Todavia, as novas diretrizes educacionais previstas pelo Marquês, não se efetivaram como assegura (AZEVEDO, 1996), alegando para tal o fato de que não havia nenhuma outra instituição ou organização que viesse substituir a já bem estruturada organização educacional dos jesuítas. Os padres da Companhia e seus ensinamentos consolidaram uma prática, tão consistente, que foi praticamente impossível as proposições iluministas de pombal reverter a situação.

Nesse sentido, Sodré, (1994, p. 28) ressalta mais precisamente a intenção pombalina:

³⁴ É sabido de todos que as escolas da cidade de São Luis, que detém certa tradição são as escolas religiosas. As duas vertentes principais de religiosidade são: as de cunho católico e as de cunho evangélico. Entre as principais, destacamos: Marista, Batista, Santa Teresa, Dom Bosco, Vicente de Paula, Educator, entre outras.

“E, pois, toda a estrutura do ensino que entra em derrocada; a reforma pombalina, que decorre de necessidades ligadas à expulsão dos jesuítas, não cria estrutura nova, limitando-se a prescrições gerais. Dela, no que afetou a colônia, a consequência ostensiva esteve na fragmentação, na dispersão, que passa a constituir, o ensino, a característica maior, e é o antípoda da unidade que tanto marcara aquela a que os jesuítas haviam emprestado o seu nome.”

Havia ainda outro empecilho, que em nosso entendimento se traduzia num paradoxo vivenciado pelo Marquês de Pombal. Como implementar reformas educacionais num país cuja base política e governamental estava também na contramão de alguns ideais iluministas? Por exemplo: Portugal era absolutista, monárquico, feudal. E esses fundamentos, eram exatamente um dos mais combatidos pelas ideias iluministas.

O Marquês combatia, sobretudo o caráter religioso, cuja atividade educacional estava entregue a Companhia de Jesus. Ao mesmo que encobria o aspecto político a estrutura na qual estava fundada seu país: o absolutismo monárquico.

Por outro lado, dois séculos de educação com base religiosa, não se desfaz por decreto. Já havia uma construção física, do ponto de vista de prédios escolares, e uma construção, ideológica. Aquela é mais fácil desconstruir, esta, no entanto é mais difícil.

Paralelo a isso, a concepção ideológica acerca dos índios no que se refere a educação, também já estava consolidada: de que os índios não tem educação, não tem conhecimento, não tem ciência.

O período posterior à colonização é conhecido como “Período Imperial”. A seguir veremos as ações educativas direcionadas aos povos indígenas durante esse período.

1.2. Ação Pedagógica no Período Imperial.

O período temporal atribuído a essa fase da História do Brasil cobriu sessenta e sete anos, de 1822 a 1889. Ele começou exatamente com a decisão de permanência no Brasil de D. Pedro I, filho de D. João VI. Este veio para o Brasil, não somente com toda sua família, mas com a corte inteira. A corte portuguesa ficou no Brasil de 1808 a 1822. Foram quatorze anos de fuga contra Napoleão Bonaparte, imperador francês e novo conquistador europeu.

“E foi assim que os portugueses reagiram na manhã de 29 de novembro de 1807, quando circulou a informação e que a rainha, o príncipe regente e toda a corte estavam fugindo para o Brasil sob a proteção da Marinha Britânica.” (GOMES, 2009, p. 31)

A nação portuguesa, abandonada pelo seu monarca, exigia agora o seu retorno, sob pena de uma revolução e a conseqüente deposição da monarquia. Temendo a perda do poder em Portugal e ao mesmo tempo confiante da informação de que o império de Napoleão já tinha enfraquecido, D. João VI, decidiu voltar. Seu filho, D. Pedro I, no entanto, opta pela permanência em território brasileiro. Ai começa o Brasil Império.

“D. Pedro não queria ir por duas razões. A primeira é que se sentia mais a vontade no Brasil, onde havia chegado com apenas dez anos e tinha todos os seus amigos e conselheiros. A segunda é que sua mulher, a princesa Leopoldina, estava nas últimas semanas de gravidez e poderia ter o filho em alto-mar – uma situação de alto risco para a época. Pior: uma parte dos ministros queria que D. Pedro viajasse a Portugal e deixasse a mulher sozinha no Rio de Janeiro, sugestão contra a qual a princesa lutou desesperadamente por várias semanas. Depois de muitas discussões, D. João surpreendeu os seus auxiliares com a seguinte frase: ‘Pois bem, se meu filho não quer ir, irei eu’. Era uma atitude inesperadamente corajosa para um rei que sempre dera mostras de insegurança, medo e indecisão.” (GOMES, 2009, p. 280)

As concepções acerca dos povos que aqui viviam, foram sedimentadas ao longo dos anos, devido aos conceitos elaborados pelos colonizadores. Tais concepções e conceitos tinham caráter etnocêntrico. Esses conceitos foram aprimorados através da prática educativa dos jesuítas. Foram eles que mais de perto conviveram com os indígenas. A proximidade, no entanto, não foi suficiente para vissem os índios sob outra perspectiva.

Não conseguiram entender que o comportamento indígena era fruto de uma visão de mundo completamente oposta à deles. Sob a ótica da religião, o caminho mais fácil era ignorar qualquer possibilidade de outro entendimento. A missão deles era cristianizar os indígenas.

Cristianizar pode ser entendido como, humanizá-los. E essa humanização estava condicionada aos padrões culturais vivenciados na Europa. Tudo que estivesse fora desse centro (eurocentro), era considerado de baixa categoria.

Não era possível que houvesse um comportamento, um modo de vida que fizesse sentido, compativelmente com o que eles vivenciavam, no cotidiano dos indígenas. Para eles, havia uma forma de viver desse povo, muito diferente do europeu. Mesmo que em alguns aspectos, físicos, por

exemplo, reconhecessem que os indígenas tivessem uma expressão melhor que a deles.

“São admiravelmente sadios, bem dispostos e muito mais robustos do que os nossos homens mais robustos. Não creio mesmo que se encontre homem ou mulher capaz de carregar fardos mais pesados do que eles... No Maranhão, entretanto, são muito menos do que entre nós sujeitos a tais enfermidades, porquanto essas causas muito raramente, senão nunca, se apresentam. Não são eles doentios, nem padecem em seus órgãos nobres ou internos; são, ao contrário, muito fortes, bem dispostos, e em geral gerados de pais em idênticas condições... Vivem eles em permanente estado de alegria, de festa, contentes e satisfeitos, sem preocupações, sem inquietações nem tristezas, sem fadigas nem angústias que mortificam e consomem o homem em pouco tempo.” (D’ABBEVILLE, 2008, p. 285,286).

Não foi possível aos jesuítas acreditarem que um estilo de vida expresso como esse, refletisse um conhecimento. O comportamento dos indígenas, por mais harmonioso, sensato, coerente e equilibrado que fosse não foi suficiente para convencer os jesuítas e outros colonizadores, que tal comportamento pudesse exprimir um conhecimento, um saber.

Tudo indica que eles preferiram acreditar nas explicações do dogma religioso e com isso, negar toda uma expressão de vida, pois essa, de certa forma, denunciava ser “melhor” que a deles, ou, para não ser etnocêntrico diferente da deles.

(COELHO, 1990, Apud GAIOSO), expõe as cinco camadas sociais em que estava assentada a sociedade maranhense da época do Brasil Império:

1ª classe: classe dos filhos do reino. Indivíduos com altas funções administrativas, possuidores de grande riqueza e que exerciam o grande comércio.

2ª classe: classe dos brancos nacionais, descendentes dos europeus estabelecidos no Maranhão que se dedicavam a lavoura.

3ª classe: classe dos povos misturados: mulatos e mestiços. Dedicavam-se às artes mecânicas e todas as ocupações da sociedade que requerem atividades.

4ª classe: classe dos escravos: indivíduos que eram utilizados nos serviços da lavoura e nos serviços domésticos.

5ª classe: classe dos índios: indivíduos de natural indolência e pouca ambição.

Os índios, portanto, ocupavam a última classe na classificação piramidal da sociedade maranhense. Nesse sentido, (COELHO. 1990, p. 41) afirma que:

“...Marcados, profundamente, por uma visão de inferioridade, era como se não houvesse lugar para eles na sociedade. De fato, eles não constituíam uma classe social, mas sim um incômodo, uma questão que precisava de alguma forma ser resolvida.”

Na perspectiva da educação, sobretudo da educação escolar indígena, não havia muito que esperar, uma vez que os componentes de tal camada social estavam na base e eram vistos como indolentes e de *pouca ambição*.

A ação pedagógica do Brasil no período imperial foi oficialmente reconhecida em 1845, com o Decreto 426, que recebeu a denominação de, *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios*. Especificamente acerca da educação afeta aos índios, o Decreto assegurava que:

- Inquirir onde há índios que viviam em hordas errantes... e mandar missionários para lhes pregar a religião.
- Propor a Assembleia Provincial a criação de escolas de primeiras letras para os lugares onde não baste o missionário para este ensino...
- Promover o estabelecimento de oficinas de Artes mecânicas.
- Aos missionários, competia (como já era de costume), ensinar a ler e a escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução. (COELHO, 1990, p. 87,88).

O período do Império, pois, não acrescentou nada de especial à educação destinada aos povos indígenas. Os ecos do colonialismo ainda ressoavam. Mesmo com a tentativa de Pombal em modificar os rumos da educação, a ideia formada sobre os índios, continuou a ser mantida.

Sob o comando do novo imperador, as concepções ideológicas, religiosas, que se tinham sobre os índios, também não se modificaram, pois eles não eram vistos. E quando enxergados, a ótica era de pessoas de segunda classe. Na verdade, de última classe, conforme estava estruturada a sociedade de então.

Passado o Império e iniciou-se a República. Esta proclamada em 1822, quando o Brasil entrou para o rol dos republicanos. Foram várias as atividades empreendidas no começo da república. Uma das tais é o conhecimento do interior do país.

O Brasil tinha começado sua colonização pelo litoral. Muita terra ainda precisava ser “*descoberta*”. Era, pois necessário desvendar o interior das terras brasileiras. Começou outra forma de exploração. A primeira deu-se pelo litoral. Esta se iniciaria pelo interior.

“A referida Portaria nº 77, estabelecia: Considerando a necessidade de se criar vias de comunicação com Amazonas através do interior do país; Considerando a necessidade de se explorar e povoar o maciço central do Brasil na regiões da cabeceira do Rio Xingu, atualmente das mais desconhecidas da Terra; Considerando que esta exploração constitui um passo decisivo para a realização do programa do Governo, sintetizado na Marcha para o Oeste. Com esses objetivos, criava João Alberto na mesma Portaria nº 77, a Expedição Roncador Xingu”. (RODRIGUES FERREIRA, 1997, p. 15)

Assim como aquela, esta também se deparou com os seus habitantes – os indígenas. E da mesma forma que aquela, a atitude não foi de respeito, não houve uma tentativa de parceria. Existia ainda, a ideia de que os índios eram empecilhos, pessoas de última classe, sem conhecimento. Multiplicaram-se, pois, os confrontos com os habitantes do interior do Brasil. Nos confrontos, as maiores e significativas baixas eram dos índios.

“Após a proclamação da República, em 1889, começa a demarcação das fronteiras nacionais. Organiza-se também a ‘Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégias de Mato Grosso ao Amazonas’, melhor conhecida como Comissão Rondon. No programa estão ainda, estradas e ferrovias estratégicas, como a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, entre São Paulo e Corumbá, fronteira com Bolívia. Na construção dessa ferrovia houve problemas com os índios Kaingang. Um testemunho ocular relata que eram necessárias duas turmas: uma apetrechada com os instrumentos de trabalho, e outra que, de rifle a tiracolo, e com o sistema militar de sentinelas, a garantia. Ao que um jornal da época acrescentava: ‘aqui o assassinio do índio é uma espécie de SPORT, chega a ser mesmo uma divertidíssima caçada para os referidos trabalhadores.’ (MOONEN, 1983, p. 73,74)

Nesse contexto foi criado o SPI, Serviço de Proteção ao Índio, órgão oficial do governo republicano. Quais foram as atividades no âmbito da educação que o SPI protagonizou? Nas páginas seguintes, faremos uma mostra de como isso ocorreu.

1.3. Ação Pedagógica das Agências de Governo: SPI e FUNAI

No século XX, mais precisamente em 1910, foi criado o primeiro órgão oficial para tratar especificamente dos povos indígenas no Brasil. A criação do SPI foi fruto de pressões de entidades internacionais, que formularam várias denúncias contra o Brasil, por ignorarem as populações nativas residentes em seu território.

Concomitante a isso, o Brasil foi tendo seu interior explorado, conhecido. Num movimento semelhante à ação colonizadora protagonizada pelos portugueses. Os portugueses se concentraram mais nas áreas do litoral

brasileiro, no século XVI, enquanto que os desbravadores brasileiros o século XX, adentraram o interior do Brasil.

Assim como aqueles, estes se depararam com os que já ocupavam esses territórios. A atitude, por sua vez não foi diferente. Ignoraram, desrespeitaram, desconsideraram, mataram. Eram frequentes as denúncias de etnocídio (MOONEN, 1983).

Em meio e diante de tudo isso foi criado o SPI, com inspiração positivista, encabeçado pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Ele era adepto do positivismo e responsável pela direção dos trabalhos de instalação das linhas telegráficas. Essa atividade que lhe garantiu muitos contatos com vários povos indígenas.

Sua prática de respeito ao outro, ao diferente, garantiu a sobrevivência e a convivência pacífica com os indígenas que foram contatados pela passagem da linha telegráfica. Essa postura, ética no tratamento com os índios, conferiu ao Marechal Rondon não somente experiência, como também credibilidade, resultando na sua indicação para a presidência do recém-criado órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, o SPI.

A proposta educativa empreendida pelo SPI intencionava diminuir o peso religioso, legado do período colonial e continuado no imperial.

O currículo escolar passou a incluir as disciplinas: Práticas Agrícolas para meninos e Práticas Domésticas para meninas. Os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas, e oficinas de trabalhos foram construídas.” (FERREIRA, 2001, p. 75).

Essa proposta pedagógica se mostra ser sexista, pois ela opta por separar as meninas dos meninos. Por mais que a ação educativa do SPI pretendesse se diferenciar das práticas dos períodos anteriores, ela demonstra ser um reflexo do que fora protagonizado na ação pedagógica da Colônia e do Império, sobretudo em relação à separação por sexo.

Nesse sentido, (MOONEN, 1983, p. 70) referindo-se ao Diretório que se deve observar nas povoações dos índios, publicado em 1757, cita o seguinte:

“Para isso, havia em cada aldeamento duas escolas, uma para os meninos, na qual se lhes ensina a doutrina cristã, a ler, escrever e contar na forma que se pratica em todas as escolas das nações civilizadas; e outra para as meninas, na qual, além de serem instruídas na doutrina cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura e todos os mais mistérios próprios daquele sexo.”

Mesmo considerando que a ação educativa do SPI, teve uma proposição que tentou se desatrelarem das proposições que secularmente vinham atreladas ao clero, as ideias acerca dos índios, ainda permaneceram. Como não se demoveu da concepção da inferioridade indígena, a educação apontou para uma proposta integradora.

A ideia básica do SPI era conduzir uma educação preparatória aos indígenas, objetivando integrá-los ao conjunto da nação brasileira. A *inferioridade* indígena seria, portanto, um patamar a ser superado e o caminho para a superação: a escola.

Outro aspecto dessa educação foi a negação de um diálogo com os indígenas. Essa, na verdade, revela o entendimento de que os índios não estavam em condições de dialogar. Não tinham ainda alcançado o status de civilização, fato que os colocaria em pé de igualdade com os outros seres humanos.

Eles não tiveram a oportunidade de opção, de optar, de apresentar qualquer sugestão sobre o processo educacional que lhes estavam impondo. O SPI repetia e consolidava a mesma prática manifestada na colônia e no império: não ter dado nenhuma possibilidade de escolha sobre as perspectivas educacionais direcionadas a eles. O motivo, o conceito, a definição, o modo de encarar e vê os índios, permeado de preconceito, etnocentrismo, indiferença.

O SPI comandou as ações indigenistas oficiais do Estado brasileiro, até 1967. Foram 57 anos conduzindo também os rumos da educação escolar indígena. Ao final do SPI foi criado a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em 1967.

Quem passou a conduzir os rumos da política indigenista, nos aspectos da educação, produção, saúde e proteção às terras dos índios foi a FUNAI. No âmbito da educação a ação pedagógica se apresentou inicialmente como inovadora. A FUNAI estabeleceu o ensino bilíngue.

Por ensino bilíngue entenda-se como diz o Estatuto do Índio, Lei 6001, de 1973: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”³⁵.

A introdução do ensino bilíngue foi inspirada na Convenção 107 de Genebra de 1957. A respeito disso, Ferreira (2001, p.76) diz que a convenção “dispunha sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras

³⁵ Art. 49, do Estatuto do Índio, lei nº 6001, de 1973.

populações tribais e semitribais de países independentes”. Ela acrescenta ainda, que:

“o artigo 23 dessa convenção, no primeiro parágrafo, estabelece, a propósito do direito à alfabetização nas línguas indígenas, que as crianças devem ser capacitadas a ler e a escrever na língua materna e, em caso de impossibilidade, na língua comumente empregada pelo grupo a que pertençam.”

A FUNAI incumbiu o SIL (*Summer Institute of Linguistics*), entidade norte americana de cunho religioso que professava o protestantismo, a tarefa de conduzir a ação pedagógica, tendo como carro chefe o bilinguismo.

Para o ensino em referência, além do que foi posto pela convenção de Genebra, existia um aparato legal, que reforça e endossa essa ação educativa. O artigo 47 do Estatuto do Índio, dizia que: “É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.”³⁶

Estava, portanto, delineado um quadro cuja expressão figurava que finalmente havia uma disposição em respeitar e considerar as expressões indígenas. Era, pois, o ensino bilíngue, a maior expressão dessa compreensão.

Todavia, ela iria mostrar a outra face de sua real intenção, pois o índio ainda carecia de uma nova visão do não índio sobre ele. A antiga ainda se mantinha: inferioridade, incivilizado, selvagem. O ensino bilíngue era mais uma das estratégias de converter o índio em não índio. Fazer com que ele se tornasse outro homem, civilizado, no mesmo patamar que os outros brasileiros.

O que também pretendia o ensino bilíngue era uma catequese moderna, avançada para a época. Os auspícios agora não eram mais católicos, mas, evangélicos, protestantes. O que os jesuítas não conseguiram, tornar o índio um fiel católico, os protestantes agora estavam tentando torná-los protestantes.

Enquanto a ação pedagógica daqueles era por intermédio da negação da cultura, da língua, da proibição dos costumes, estes, por sua vez, estavam implementando uma ação educativa de valorização, de respeito, amparados na legislação. Era, portanto, uma ação evangelizadora, proselitista. Aquela, protagonizada por padres missionários jesuítas, esta, por missionários, linguistas, evangelistas.

³⁶ Art. 47, do Estatuto do Índio, lei nº 6001, de 1973.

Em nosso entendimento o cenário era o mesmo, ou seja, os indígenas continuavam sem voz, sem querer, sem vontade. O que confirma esse continuísmo era a forma, a maneira, a compreensão que ainda se tinha sobre os índios de incapazes, inferiores, incivilizados. Incapazes para o diálogo, sem condições de fazer opções, e escolhas.

Outra estratégia adotada pelo ensino bilíngue foi a figura do *monitor bilíngue*. Este deveria ser indígena, ou seja, integrante da comunidade a qual estava sendo destinado o ensino bilíngue. Tal monitor recebia treinamento com os linguistas do SIL.

O livro texto utilizado no treinamento dos monitores bilíngues eram trechos da Bíblia Sagrada. As primeiras palavras que foram transliteradas para a língua indígena, eram textos da Bíblia, conforme Borges (1997, p. 19).

“O Summer, entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como ‘ponte’ para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo dessa forma, para a integração do indígena a sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português).

Não era raro, portanto, encontrar monitores bilíngues que professavam a fé evangélica. Além desse novo atributo, tais monitores eram profundos conhecedores dos processos culturais do seu povo. Geralmente exerciam também papel de liderança em suas comunidades.

“Muitos povos tiveram sua língua escrita, mas o preço pago por isso, foi a conversão religiosa, descaracterizando sua cultura. Dessa forma surge o monitor bilíngue, um professor indígena domesticado e submisso, criado para servir aos interesses da missão religiosa e na alfabetização da língua indígena, que somente serviria para a leitura da Bíblia.” (Novatino, 2006, p. 209)

Conhecemos em 1998 um indígena que exerceu a função de monitor bilíngue, chamava-se Floriano Guajajara e morava na aldeia Nova. Esta pertencia ao antigo posto indígena Angico Torto, que por sua vez situava-se na Terra Indígena Araribóia, localizada na região do município do Arame.

Floriano exercia liderança na aldeia, embora não fosse o cacique. Todos demonstravam por ele muita admiração. Era considerado um sábio, um intelectual. Tinha um jeito de ser, que para todos expressava exatamente isso, era calmo, andar cadenciado, falar pausado, e estava sempre rodeado por outros índios.

Quando conhecemos Floriano, fazíamos o curso de Ciências Sociais, na UFMA. Visitamos a aldeia, como parte integrante de um Projeto de Pesquisa na área da saúde indígena. Discutia-se na época a transferência das ações de saúde da FUNAI, para a FUNASA.

A pesquisa em destaque direcionava-se em compreender o processo de saúde/doença entre os indígenas. Tais informações, então, deveriam ser repassadas aos técnicos da FUNASA, pois estes iam dar continuidade às ações de saúde, até então a cargo da FUNAI.

Fomos, portanto, entrevistar Floriano Guajajara. A indicação do seu nome fora unânime. Procurávamos alguém conhecedor dos pormenores da cultura, na perspectiva do processo saúde/doença. Foi uma conversa proveitosa.

Passamos a manhã e a tarde de um dia em sua companhia, coletando informações. Estas eram sempre acompanhadas de demonstração do termo, ou da palavra indígena, de forma escrita. Floriano, pois, fazia questão de nos informar como o termo se pronunciava e como ele era escrito em língua Tentehar.

Após esse primeiro contato, fizemos outras viagens ao município do Arame e a Terra Indígena Araribóia. Sempre procurávamos Floriano para outras conversas, e entre outras coisas, para aprender algumas palavras em língua Tentehar. Percebíamos que ele tinha prazer em sentar, conversar e ensinar sobre a sua língua indígena. O material que Floriano comumente utilizava, eram livros textos. Alguns desses livros ganhamos de presente dele. Dentre os quais destacamos (em anexo)

1. Zazemu'e Purumuhagaw Rehe – Hábitos de Higiene e Saúde³⁷
2. Zazemu'e Ze'egete Rehe 1 – Cartilha Guajajara 1³⁸
3. Zazemu'e Ze'egete Rehe 2 – Cartilha Guajajara 2³⁹
4. Ywyza'u Imume'u Haw Xe A'e Nere Kury – A História do Bacurau do Povo Guajajara.⁴⁰ Esta publicação traz uma nota de esclarecimento, dos editores, intitulada: NOTA AO LEITOR⁴¹

³⁷ Summer Institute of Linguistics. Belém Pará, 1988

³⁸ Estado do Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. O conteúdo desta cartilha é uma reprodução fiel da obra do Instituto Linguístico de Verão (Summer Institute of Linguistics). Editada em 1988, em Belém – PA. São Luis – MA, 1993.

³⁹ Summer Institute of Linguistics. Belém Pará, 1989

⁴⁰ Summer Institute of Linguistics. Belém Pará, 1988

⁴¹ Conservamos o conteúdo de todo material escrito pelos indígenas, apesar de nem sempre se conformar com os padrões de adequação de outras culturas. Não nos responsabilizamos

5. Zazegar Tupàn Pe – Hinário Guajajara⁴²

Percebemos, também, durante o convívio com Floriano, convívio materializado entre visitas intercaladas, ao município do Arame e a aldeia Nova, onde residia que ele professava o protestantismo. Sempre que o encontrávamos, ele estava vestido de uma forma que o caracterizava como um evangélico tradicional de uma igreja histórica. Seu traje era sempre, calça comprida e camisa de mangas.

Notamos também, que ele, embora presenciasse a festa do moqueado, não participava dela. Floriano, portanto, era um protótipo de monitor bilíngue, preparado pelo SIL, tanto para ensinar a leitura e a escrita da língua indígena, quanto também para ensinar os princípios da fé evangélica, praticada pelos protestantes. “Atualmente, a maioria dos programas de educação indígena faz críticas veementes à política do SIL, por colocar sua prática a serviço da integração civilizatória e cristianizante.” (COLLET, 2006, p. 116).

A FUNAI, portanto, tinha incumbido ao SIL, à tarefa de promover a gradual e harmoniosa integração dos índios à comunhão nacional. O caminho, pois para a realização do êxito dessa atividade, mais uma vez era a escola. E não tão diferente da ação pedagógica dos jesuítas, estes tinham a escola, como o principal meio para a realização da tarefa.

As agências oficiais do governo para o trato com os povos indígenas, no âmbito da educação refletiram, embora por técnicas distintas, o mesmo princípio deflagrado pelos colonizadores portugueses: não viram os indígenas como pessoas capazes de opinar, de sugerir, de manter diálogo.

Os colonizadores intentaram por meio da educação, transformar os indígenas em “gente”, em católicos, em súditos que contribuíssem para o sucesso da empreitada colonial.

Já na República, as agências oficiais, tanto o SPI e mais tarde a FUNAI, sob a égide do governo, tentaram integrar esse mesmo indígena à comunhão nacional. Agora, não mais em católicos, mas em protestantes. E não mais como súditos, mas como cidadãos brasileiros. Isso porque, estavam

pelos pontos de vista ou pela linguagem explícita que poderia ser considerada ofensiva dentro dos valores culturais do leitor.

⁴² Summer Institute of Linguistics. Belém Pará. Livraria Cristã Unida, Brasília DF. 5ª edição revista, 1998

convencidos de que ser índio não era bom, era atrasado, era inferior. Esse foi o embasamento para não deixarem os índios falarem.

Recentemente, houve uma reviravolta, uma nova perspectiva na ação pedagógica da educação escolar indígena. Esta agora é patrocinada pelos integrantes dos movimentos sociais (ONG's, Universidades, e outras entidades da sociedade civil).

Como se caracteriza essa nova perspectiva? É o que mostraremos a seguir.

1.4. A Ação Pedagógica dos Movimentos Sociais Pró Índio.

As manifestações de Organizações Não Governamentais, encabeçadas por intelectuais ligados a Universidades e entidades religiosas, alicerçadas em princípios diferentes daqueles já referenciados, permitem que olhem os indígenas sob outra ótica.

Dentre as organizações e entidades, destacam-se: o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), OPAN (Operação Anchieta), a CPI/SP (Comissão Pró Índio de São Paulo), CPI/ ACRE (Comissão Pró Índio Acre), ANAI (Associação Nacional de Apoio ao Índio), o CTI (Centro de Trabalho Indigenista), CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) entre outras.

No âmbito das Universidades, destacam-se: a USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade de Campinas), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

“A atuação de organizações não governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência a saúde e a educação escolar. Várias universidades (USP, UFRJ, UNICAMP, entre outras) passaram a contribuir com assessorias especializadas. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Nesse contexto surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para os índios.” (FERREIRA, 2001, p. 87)

Como dissemos anteriormente, esses movimentos somaram forças aos outros que eclodiram na década de 1970. O foco, no entanto, desses movimentos foi a questão indígena, e o contexto, uma ampla discussão sobre a redemocratização do país e oposição à ditadura militar.

Este cenário favoreceu o fortalecimento desse novo item das discussões e reivindicações dos movimentos sociais quanto a questão

indígena. O alvo principal foram os direcionamentos da política indigenista praticados pela FUNAI. No âmbito da educação, a insatisfação está relacionada com a gestão, que está sendo entregue a entidades internacionais e religiosas. Além do mais, o propósito integrador é evidente nessa condução das políticas educacionais.

A FUNAI firmava convênio com várias entidades religiosas de confissão evangélica protestante. Além do SIL, estavam: MNTB (Missão Novas Tribos), MEVA (Missão Evangélica da Amazônia), ALEM (Associação Linguística Evangélica Missionária). “Nessa época, no entanto, o SIL já havia conseguido assinar convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A FUNAI passou ao SIL a responsabilidade pelo seu setor de educação.” (COLLET, In: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias, 2006, p 120)

Concomitante a isso, surgiram também os primeiros trabalhos no âmbito das produções acadêmicas: Dissertação de Mestrado, Teses de Doutorado e livros alusivos à educação escolar indígena. Toda essa recente produção sinalizava para questionamentos no sentido da autonomia dos povos indígenas, como também indicava a partir de estudos de caso, projetos alternativos de educação escolar indígena.

Uma das publicações pioneiras nesse período é a de Santos (1975), cujo livro: *“Educação e Sociedades Tribais”*⁴³. Resenhando esse livro (CAPACLA, 1995, p. 39,40), esclarece que:

“Seu objetivo é avaliar a possibilidade de educação formal entre as populações indígenas, assim como o ensino bilíngue implantado por um projeto especial em alguns destes postos. Ao analisar a realidade das populações indígenas desta área, naquele início dos anos 70, Coelho dos Santos constata que a relação entre índios e não índios no sul estava ‘estruturada a partir de uma situação de dominação’ do índio pelo ‘civilizado’. Neste quadro, a educação escolar monolíngue então ministrada nos postos indígenas reforçava esta dominação e submissão, trazendo para a sala de aula um ensino desconectado da realidade da criança indígena, resultando em baixo rendimento escolar e sentimento de incapacidade.”

Também se uniu a esses movimentos, as organizações indígenas que começaram a se mobilizar através de encontros e assembleias. Lideranças indígenas se articularam e ensaiaram movimentos de união entre vários povos.

⁴³ Educação e Sociedades Tribais, de Silvio Coelho dos Santos. Publicado em 1975, pela Editora Movimento, em Porto Alegre. O estudo mostra um panorama dos 19 postos indígenas da região Sul do país, que atendiam a 7.809 índios, das etnias: Kaingang, Xokleng, Guarani, Xetá.

Apoiados pelos outros movimentos sociais, essas organizações indígenas tomaram fôlego e se juntaram a ONG's e outras entidades buscando, sobretudo, autonomia para a condução de seus destinos. A partir desse momento, multiplicaram-se os encontros e assembleias dos movimentos indígenas. Conforme assegura (FERREIRA, 2001, p. 95):

“Nesse período de intensa articulação indígena, nas mais diversas regiões do país foram realizados encontros, congressos e assembleias que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, cujo objetivo principal era a reestruturação da política indigenista do Estado.”

Foi nesse bojo de reivindicação acerca da política indigenista, que as questões sobre educação escolar indígena se manifestaram. Fruto desses movimentos indígenas ocorreu a criação de entidades como a UNI (União das Nações Indígenas). “A primeira proposta de uma organização desse tipo foi feita por Mário Juruna⁴⁴ na semana do índio, em 1978, na Biblioteca Mário de Andrade.” (FERREIRA, 2001, p. 87)

Esses movimentos indígenas e não indígenas propiciaram o aparecimento de várias propostas de ações educativas. Vale ressaltar, que tais propostas tinham um caráter de autonomia indígena. Essa autonomia visava que os indígenas, por meio da articulação de suas lideranças garantissem a realização desses projetos alternativos de sua educação escolar.

Essa garantia, portanto, não carecia necessariamente da aprovação da FUNAI. Os índios iam discutindo e aprovando a implantação dos projetos alternativos de educação escolar em suas comunidades. Um exemplo desses projetos é o que foi protagonizado pelo CIMI em 1973⁴⁵, conforme exemplifica Nobre, (2005, p.70) em sua Tese de Doutorado⁴⁶:

“É uma experiência pioneira que tem servido de referência pra as discussões em torno de processos alternativos de escolarização de sociedades indígenas no Brasil, pois garantiu a efetiva participação dos Tapirapé na elaboração do projeto político pedagógico da escola.”

As proposições dos atores que encabeçavam os projetos de educação escolar indígena objetivavam a participação efetiva das comunidades nas discussões, sugestões, encaminhamentos e propostas acerca das

⁴⁴ Foi o primeiro índio eleito para um cargo eletivo, no âmbito da Câmara Federal. Mário Juruna foi eleito pelo Estado do Rio de Janeiro. Ele pertencia ao povo Xavante.

⁴⁵ Esse projeto de educação escolar indígena foi desenvolvido pelo CIMI a partir de 1973, junto ao povo indígena Tapirapé, situados na Aldeia de Santa Terezinha, em Mato Grosso.

⁴⁶ “Escola Indígena Guarani, no Rio de Janeiro na perspectiva da Autonomia: Sistematização de uma Experiência de Formação Continuada”, tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói, 2005.

atividades que poderiam ser desenvolvidas no âmbito da educação escolar indígena.

Esses foram os primeiros indícios de perda da tutela, ou seja, de emancipação indígena. Isso prova o que costumávamos ouvir quando alguns índios se referiam à FUNAI: “nós índios estamos atropelando a FUNAI”⁴⁷.

Outras experiências de projetos alternativos de educação escolar indígena foram se formando. Em todos, a tônica foi pela participação das comunidades. Tudo indicava que o momento era novo. Os indígenas estavam finalmente sendo ouvidos. Suas vozes ecoaram, suas falas se multiplicaram. Eles queriam agora fazer valer seu protagonismo. Queriam ser sujeitos, não só coadjuvantes. Queriam a autoria.

A educação escolar indígena, portanto, começou a ter novos rumos. Um desses foi a questão da docência. Surgiu então a preocupação com os professores e professoras indígenas, sua preparação, treinamento, e capacitação.

Uma questão agora era pertinente: como preparar os professores para atuação em suas comunidades, cujos conteúdos requeriam uma compreensão mais aprimorada tanto dos preceitos culturais indígenas, quanto dos não indígenas?

Começaram então, nesse sentido, a pensar em programas de formação inicial e continuada para os professores e professoras indígenas. Vale ressaltar, que os primeiros professores índios, foram chamados de “*monitores bilíngues*”. O termo agora com outra conotação. Como dissemos, eles eram capacitados pelo SIL, para o exercício da docência, cuja disciplina específica era *língua indígena*. O conteúdo dessa disciplina era o aprendizado da leitura e escrita na sua língua nativa.

Os monitores, pois, recebiam treinamento específico para essa finalidade. Com um agravante, ou pode ser também encarado como um diferencial: eles eram doutrinados na fé cristã. Os ensinamentos que passavam na língua indígena para seus discentes tinham como base a Bíblia Sagrada.

A discussão agora em torno do professor índio alcançava outro patamar além da disciplina língua indígena. Eram eles que estavam começando a ter o controle sobre sua a educação escolar formal. E

⁴⁷ Essa fala (discurso) era geralmente empregada, quando da realização de um encontro, onde alguns índios se faziam presente, mesmo sem ter autorização e o apoio logístico da FUNAI.

exatamente nesse sentido, era necessário que ela fosse ministrada por esses professores. Os mestres, pois, teriam que ser eles mesmos. Mas, precisavam de formação. Inicial e continuada.

A partir daí, surgiu a discussão acerca do preparo, da formação do índio professor. Em torno dessas discussões, emergiam situações problemáticas como:

- O processo de formação precisava privilegiar a aquisição de ferramentas inerentes à pedagogia indígena;
- Como agir diante do fato de que o professor não indígena quando entra para assumir uma sala de aula, embora ainda não tenha experiência, já acumulou o processo de vivência escolar de aluno. Isso, por si só, já garante grande vantagem em relação ao professor indígena, cujo processo de escolarização, mensurando-se a partir do nosso, iniciou-se tardiamente.
- O processo de formação precisa ter como eixo norteador as alternativas de educação voltadas para os aspectos culturais, objetivando tanto a revitalização, quanto o resgate e ainda a potencialização, ou vocação para a qual determinada comunidade esteja apontando.

Ainda tentando buscar respostas, chega-se, a alguns consensos, os quais apontam para propostas de formação que contemplem as especificidades dos povos indígenas. A formação, do índio para o exercício da docência em sua comunidade deveria ser pautada numa proposta de especificidade. Essa característica apontava inicialmente para a importância de se encarar os povos indígenas como povos diferentes, tanto entre si, quanto aos outros segmentos populacionais não indígenas.

Com essa percepção foram formadas várias organizações no âmbito da docência indígena. Professores das mais diferentes etnias, visualizando tanto o fortalecimento, quanto o aprimoramento da docência, fundaram organizações de professores indígenas:

- APBKG (Associação de Professores Bilíngues Kaingang),
- COPIPE (Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco),
- OGPTB (Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngues),
- COPIAM (Conselho de Professores Indígenas da Amazônia),
- ADIX (Associação da Educação Indígena Xacriabá),
- OPIAC (Associação de Professores Indígenas do Acre),
- APIARN (Associação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro),

- COPIAR (Associação de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima),
- OPIR (Organização de Professores Indígenas de Roraima).

No Maranhão, embora essas discussões estivessem presentes, não surgiu nenhuma articulação dos povos daqui com o intuito de formar uma organização que agregasse os novos docentes. A primeira organização de caráter indígena, que preconizou a reunião de índios de várias etnias é a COAPIMA.

Esta foi inicialmente chamada de Comissão de dos Povos Indígena do Maranhão. Teve como primeiro presidente, um índio Tentehar (Guajajara) da região do Arame. Atualmente a COAPIMA tem a denominação de Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Maranhão, e é presidida por um índio Krikati. Com o surgimento dessas organizações, surgiu também o amadurecimento da proposta de criação de um curso de formação inicial no âmbito do Ensino Médio, para docentes indígenas, denominado de “Magistério Indígena”. A partir dessas discussões, pela primeira vez surgiu à ideia de vincular ao Ministério da Educação as novas demandas da educação escolar indígena. A FUNAI, não dava mais conta de conter o avanço das propostas educativas que surgiam a cada encontro que se realizava para discutir a educação formal indígena.

Por outro lado, a proposta educativa pedagógica das novas demandas, ia de encontro com a concepção de educação da FUNAI, que ainda se sustentava na *“integração gradual e harmoniosa dos índios à comunhão nacional”*. O que preconizava a nova proposta pedagógica dos movimentos indígenas era a autonomia, a sustentação do ser índio, de revitalização, fortalecimento ou ainda o resgate de aspectos culturais.

Estava, portanto, fora de cogitação qualquer possibilidade de integração harmoniosa e gradual do índio à sociedade nacional. Isso, porque, essa aparente integração, era a perda do ser índio, a negação de sua identidade, para se assumir enquanto “branco”, ou seja, não índio.

Nesse contexto, do ponto de vista institucional, a FUNAI não tinha competência para gerir as novas demandas em que a educação escolar indígena estava se configurando. Esse órgão institucionalmente está vinculada ao Ministério da Justiça. Este, não tem como dar atendimento às demandas educacionais que estavam surgindo devido aos novos contextos de organizações, reivindicações, sobretudo dos movimentos indígenas.

Ferreira (2001) esclarece o seguinte acerca da elaboração de documentos encaminhado o MEC, cujo conteúdo apontava para a criação de um vínculo com o dito Ministério:

“...de organismos próprios de educação indígena para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidas com o destino desses povos.” (FERREIRA, 2001, p. 90).

Como que atendendo a essa demanda, em 1991, através do Decreto nº 26, as ações de educação foram transferidas da FUNAI, para o MEC. Assim diz o Decreto (BRASIL, 1991).

Decreto n. 26/1991 - Dispõe sobre a educação indígena no Brasil
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, sobre a proteção da integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes,
DECRETA: Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai. Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. Brasília, 4 de fevereiro de 1991; 170º da Independência e 103º da República.

Dessa forma, o MEC passava a atender mais uma demanda educativa. Estava agora sob sua custódia mais uma modalidade de educação: a escolar indígena. Ao sistema educacional brasileiro, foi incluída mais essa modalidade. Como garantir educação de qualidade a um segmento que historicamente vem sendo desconsiderado, por uma visão e um entendimento preconceituoso? Como incluir no sistema educacional brasileiro, mais uma clientela, se a clientela atual, como aponta os indicadores da educação nacional, é destinada uma educação de baixa qualidade⁴⁸? Eis o desafio.

O MEC, no entanto, tentou amenizar o impacto na absorção dessa nova clientela. Nesse sentido, elaborou uma política de educação escolar

⁴⁸ A evasão escolar ainda é alta, a distorção idade/também alcança altos patamares, além de reprovação. Soma-se a isso também, a má remuneração dos professores, bem com o despreparo. Um dos problemas cruciais da nossa educação, parece que reside no fato de que a destinação do recurso ainda não é suficiente. É destinado do PI, somente 5 %, enquanto que o ideal seria um percentual na casa dos 10%. (Simon Schwartzman. “Os desafios da educação no Brasil”)

indígena, objetivando nortear suas ações. Para tanto, munuiu-se de especialistas tanto indígenas, quanto não indígenas já atuantes em projetos e ações educativas alternativas, para preparar o caminho de atuação de estados ou municípios que iriam ser os executores dessa nova educação escolar indígena.

A principal proposição pedagógica endereçada à educação escolar indígena tem como fundamento e princípio ser essa educação, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, SEUS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS.



“O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas. Sábio não é aquele que responde as perguntas, mas quem as coloca.”
Claude Lévi-Strauss.

A educação escolar indígena tem como fundamento os seguintes princípios: Especificidade, Diferenciação, Interculturalidade e Bilinguismo. Tais princípios foram adotados a partir de 1991, quando através do Decreto 26⁴⁹, já referenciado no capítulo anterior, as ações gerenciais da Educação Escolar Indígena foram transferidas para o Ministério da Educação. A execução das ações educativas ficou a cargo das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação.

Tais princípios objetivam um caráter inovador, pioneiro. A ideia era apresentar uma educação diferente do modelo da educação nacional. Os discentes, alvo dessa educação integram variadas comunidades indígenas. Cada uma, com aspectos culturais distintos.

Esses princípios consideram o histórico do contato de cada uma das comunidades, o que acaba revelando alguns dos comportamentos atuais dos povos indígenas. Algumas vezes, tais comportamentos são explicados e justificados, em decorrência do processo histórico do contato vivenciado pelos indígenas.

Como já dissemos anteriormente, no Maranhão, são nove povos⁵⁰. Classificados em dois troncos linguísticos. São faladas 07 línguas distintas.

Do tronco Macro Jê, as línguas são:

- I. .Krikati, do povo Krikati;
- II. Pukobiê, do povo Pukobiê;
- III. Ramkokamekrá, do povo Ramkokamekrá;
- IV. Apaniekrá, do povo Apaniekrá.

Do tronco Tupi, as línguas são:

- I. Tentehar, do povo Tentehar (Guajajara);
- II. Ka'apor, do povo Ka'apor
- III. Awá, do povo Awá (Guajá).

A proposta, portanto da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, tem que necessariamente considerar essas especificidades e diversidades culturais.

⁴⁹ Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai. Art. 2º As ações previstas no art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias dos Estados e Municípios em consonância as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

⁵⁰ Tentehar (Guajajara), Ka'apor, Awá (Guajá), Krikati, Ramkokamekrá, Apaniekrá, Pukobiê, Krepunkateiê, e Kreijê. Este último está em busca de uma terra para fincar moradia. O povo Krepunkateiê, também conhecido como Remanescentes Timbira, não são mais falantes de sua língua nativa.

O povo Tentehar (Guajajara), detém o maior contingente populacional e está localizado nos vales dos rios Mearim, e Pindaré e seus respectivos afluentes, possui uma variação linguística acentuada.

Temos observado, durante períodos de convivência com esses índios, uma significativa diferença quando verbalizam termos nessa língua, dos quais temos uma pequena compreensão. Um exemplo é o termo “*boa tarde*”, comumente utilizado pelos indígenas.

Os indígenas do Pindaré pronunciam essa expressão dessa forma “*janekaruka*”. Já a expressão dos indígenas Tentehar da região do Mearim, em Barra do Corda, percebe-se outra pronúncia: “*zanekaroka*”, embora a língua seja a mesma.

Nos primeiros, nota-se uma acentuação no fonema “J”, ou seja: “JÁ”, no início da palavra, utilizando ainda o fonema “RU”, ficando a pronúncia dessa forma referenciada: *JANEKARUKA*. Nos segundo, o fonema inicial é o “Z”, “Zá”, modificando também o RU, como é pronunciado no Pindaré, por “RO”. Os indígenas do Mearim, em Barra do Corda, portanto, falam: *ZANEKAROKA*. Mas, mesmo com essa diferenciação, não há prejuízo na comunicação.

É importante considerar também, que nesses aspectos regionais, as potencialidades da região, sobretudo a vocação a que se destina o município principal e as outras localidades apresentam diferenças, e tem um poder de influência sobre os povos indígenas que habitam tais regiões.

Nessa perspectiva, percebemos algumas intenções, ou mesmo aspirações diferentes em relação a alguns povos indígenas, considerando sua identidade tribal. Nesse sentido, algumas necessidades podem ser sentidas por uns, embora algumas vezes não sejam sentidas por outros.

Elas são geralmente fruto dos contextos, que podem ser sociais, geográficos, ambientais, culturais, políticos, religiosos, econômicos e/ou educacionais. São esses diferenciados contextos vividos pelos povos indígenas no Maranhão, que as geram e por isso, tendem a ser diferentes.

A educação que se propõe específica, diferenciada, tem que considerar essas questões. E é na escola, na educação, que o provimento, ou suprimento das aspirações e ansiedades, se mostra como um caminho possível.

Uma amostra dessa possibilidade foi discutida no ano de 1999 quando estava sendo implantado o DSEI (Distrito Sanitário Especial

Indígena)⁵¹. Integrávamos o grupo que fazia uma pesquisa⁵² acerca dos hábitos de saúde dos indígenas. Tal pesquisa objetivava reunir informações para subsidiar as ações dos técnicos da FUNASA, que iriam assumir a gestão e operacionalização da saúde indígena.

Nesse ano, nos detivemos algumas semanas na aldeia Morro Branco⁵³, dos indígenas Tentehar (Guajajara). Os indígenas dessa aldeia eram sujeitos daquela pesquisa.

Percebemos, que a aldeia estava num processo de recebimento de novos moradores, ou seja, indígenas de outras aldeias, sobretudo da Terra Indígena Bacurizinho⁵⁴, estavam migrando para Morro Branco. Nessa referida terra, havia inicialmente só uma aldeia. Com a migração de outros indígenas para lá, tais indígenas foram se agrupando e nominando seus agrupamentos, formando assim outras aldeias. Como a terra é pequena, elas foram se formando muito próximas uma das outras.

A Terra Morro Branco e suas respectivas aldeias estavam se constituindo como uma possibilidade de ascensão dos indígenas dentro da sociedade não indígena de Grajaú. A possibilidade de ascensão, conforme nossas observações indicaram, estava vinculada a um bom desempenho na escola. O domínio e a decodificação dos códigos culturais dos não índios, tinha na escola, o caminho mais viável. Segundo também apuramos, um dos principais motivos dos indígenas migrarem para Morro Branco era a esperança do filho, ou filha, continuar a estudar.

Grande parte das escolas nas aldeias indígenas, só oferecia Ensino Fundamental, e segundo eles, a carência era muito grande. Reclamavam de professores e materiais adequados. Dessa forma, buscavam um ensino de melhor qualidade e também, o Ensino Médio.

⁵¹ O DSEI (Distrito Sanitário Especial Indígena) se constituía como um subsistema de atendimento à saúde indígena. O DSEI mantinha toda uma cadeia de atendimento à saúde indígena, cujo primeiro passo no atendimento era na aldeia. Para tanto, havia um posto de saúde, para os primeiros atendimentos. No entanto, esse posto destinava-se mais as atividades de prevenção, pois em cada posto atuava o AIS (Agente Indígena de Saúde), cuja atividade assemelhava-se ao ACS (Agente Comunitário de Saúde)

⁵² A pesquisa era coordenada pelo professor Adalberto Rizzo da UFMA. Na época, estávamos concluindo o Curso de Graduação em Ciências sociais da mesma Universidade.

⁵³ A aldeia Morro Branco, situa-se na Terra Indígena do mesmo nome: Morro Branco. Esta é a menor Terra Indígena do Maranhão, possui 49 ha. Está localizada na sede do município de Grajaú. Situa-se literalmente em um morro, de onde se tem uma visão de boa parte da cidade de Grajaú.

⁵⁴ A Terra Indígena Bacurizinho possui 82.432 há, tem sua localização no município de Grajaú. Serve de usufruto para os indígenas Tentehar (Guajajara).

Morro Branco, era a porta de entrada para Grajaú. Os indígenas, diferentemente de não índios, não mandam seus filhos para estudar fora sozinhos; eles vêm juntos, acompanhando seus rebentos. Famílias inteiras migravam para essa Terra Indígena, cuja busca principal era por educação escolar.

Morando em uma aldeia a poucos metros da cidade, os mais velhos começaram a apresentar alguns sintomas de problemas de saúde até então desconhecidos no âmbito do perfil epidemiológico dos indígenas. Houve registros⁵⁵ de hipertensão, e diabetes.

Ainda dentro dessa avaliação, pudemos perceber que havia uma inquietação, uma insegurança dos mais velhos, quanto à educação a qual seus filhos e netos estavam sendo submetidos. A preocupação estava relacionada entre outros aos perigos físicos, sobretudo, violência, pois os indígenas tinham consciência tanto do preconceito, materializado em atitudes hostis. E também aos ideológicos/culturais, a que estavam sujeitos. Era a preocupação quanto à vivência na cidade: as influências, as amizades, as hostilidades.

Havia também por outro lado, mais uma situação. Esta se direcionava na possibilidade dos indígenas não se saírem bem na escola, ou seja, terem um desempenho aquém do esperado. Era para eles a constatação da desvantagem do índio em relação ao não índio, no quesito educação escolar. Os indígenas temiam o despreparo. Teriam que lidar com uma educação fora da aldeia, cujos conteúdos escolares seriam outros.

A educação do não índio é eminentemente escolarizada. A escola formal está presente no cotidiano do não índio. A exemplo da Educação Infantil, uma aliada da educação familiar, no sentido de ser um complemento. Hoje, nossas crianças estão indo cada vez mais cedo para a escola.

Com o indígena, isso é diferente. O contexto educacional é outro. A faixa etária em que o índio começa a frequentar a escola está entre os 06 (seis) anos. Escola não complementa a educação familiar, ao contrário, tende a atrapalhar.

⁵⁵ Os registros que indicavam essas enfermidades não foram feitos por nós, estudantes pesquisadores, mas pela equipe de saúde que já atuava na aldeia Morro Branco. Quando os integrantes da equipe de saúde nos mostraram os registros, eles não tinham ainda a compreensão de que se tratava de uma expectativa de futuro relacionada à educação de seus filhos e netos. Tal preocupação (que alterou o sistema imunológico) vinculava-se à compreensão de que os indígenas estavam em desvantagem, pois a educação não fazia parte do cotidiano deles, ao contrário dos não índios, cuja escolarização começa desde a primeira infância.

Os indígenas que migraram para Morro Branco vislumbravam a educação para seus filhos como a possibilidade, não de deixarem de serem índios, mas de aprimorarem os conhecimentos, de melhor codificar os códigos da cultura do *karaiw*. A escola lhes daria ferramentas para melhor buscar o entendimento nas possíveis demandas oriundas do permanente contato.

Todavia, pairava uma insegurança. Havia um receio de que em vez do índio absorver a educação do não índio: ser ele absorvido; na verdade, não tanto pela educação, mas, pela marginalidade. Havia o temor da delinquência, da prostituição, da vadiagem, das drogas, refletiam a preocupação da convivência na cidade. Grajaú estava logo ali, a poucos metros da aldeia.

Morar em Morro Branco requeria uma qualificação. Morar dentro da cidade, implicava uma melhor preparação. Os indígenas, portanto, procuravam a escola para o atendimento dessa preparação.

Essa situação pode ter sido motivo para alteração em sua saúde, pois passavam a somatizar sintomas que se convertiam em doenças, tais como níveis elevados de pressão arterial, resultando em alguns, casos de hipertensão e diabetes. Até então, segundo os profissionais de saúde, patologias completamente desconhecidas dos indígenas.

Voltando à discussão anterior, a escola, portanto, foi a ponte para a tentativa de satisfação de uma necessidade. Entretanto, não se questionou, não houve nenhuma proposição de que tal escola, ou educação tivesse uma perspectiva específica ou diferenciada, intercultural, ou bilíngue. Não houve também, nenhuma proposta de acompanhamento pedagógico aos alunos indígenas que se matriculariam nas escolas da cidade de Grajaú.

Mas, de qualquer forma, foi através da escola, que eles pensaram em melhor se preparar para o confronto que o contato do dia a dia lhes proporcionaria. Morro Branco, portanto, seria esse trampolim, mesmo considerando todas as vicissitudes que essa empreitada acarretava.

O que então se constitui uma educação específica? Uma educação diferenciada? Intercultural e bilíngue? consideremos nas páginas seguintes:

2.1. Educação Específica.

Para discutir a questão, pretendemos definir inicialmente a palavra específico. Segundo os dicionários, esta palavra é sinônimo de: “*exclusivo, próprio, particular, especial*”⁵⁶. Caminhando nesse sentido, poderíamos dizer que uma educação específica é aquela cuja proposta ou proposição é exclusiva, ou seja, tem uma destinação própria. É particularizada. É especial, no sentido de estar fora do comum, do trivial.

É nessa perspectiva que pensamos (a partir de nossas reflexões), a educação escolar indígena com sua característica de especificidade. Seu fim, ou seu destino, sua base, seus objetivos são exclusivos, próprios, particulares, especiais. Destina-se exclusivamente a isso, ou aquilo, ou seja, tem foco definido. Esta voltada especificamente para aquela clientela. O cenário, pois, no qual está montada, sobretudo a clientela da educação escolar indígena, se coaduna com as características de sua especificidade.

Se tomarmos, por exemplo, os discentes indígenas pertencentes à etnia Tentehar Guajajara, temos o seguinte cenário:

1. Esses indígenas se agrupam em aldeias localizadas nas seguintes terras indígenas:

- a) Terra Indígena Morro Branco
- b) Terra Indígena Bacurizinho
- c) Terra Indígena Araribóia
- d) Terra Indígena Carú
- e) Terra Indígena Pindaré
- f) Terra indígena Urucu Juruá
- g) Terra Indígena Rodeador
- h) Terra Indígena Lagoa Comprida
- i) Terra Indígena Cana Brava Guajajara

Cada uma dessas terras apresenta características geográficas, ambientais, climáticas, diferentes. Também apresenta potencialidades econômicas, ecológicas, de localização, diferenciadas. Esse conjunto de heterogeneidades ressalta expectativas de vida diferentes. Isso acaba se materializando no comportamento, ou estilo de vida adotado em decorrência de todo esse contexto.

⁵⁶ Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Jânio da Silva Quadros e Ubiratan Rosa, 1ª Ed. 2006

A oeste domina o clima tropical quente e úmido (As), típico da região amazônica. As secas são reduzidas, prevalecendo as chuvas que ocorrem em níveis elevados durante praticamente todo o ano, superando 2.000mm/ano. O restante do Estado é marcado por clima tropical quente e semi-úmido (Aw), com as chuvas ocorrendo durante o verão, sendo o inverno seco. As chuvas nesta porção são reduzidas a 1.250mm/ano e menos ainda a sudeste - mil milímetros anuais. As temperaturas em todo o Maranhão são elevadas, com médias anuais superiores a 24°C, ao norte chega a atingir 26°C. (PPCD – MA. 2011, p. 18).

2. O Histórico de contato e as atuais relações de contato com os não índios, também são significativos. Alguns estilos de vida, expectativa de futuro, têm suas gêneses exatamente aí.
3. A situação sociolinguística, na perspectiva da manutenção/preservação da língua nativa e da expressão e conhecimento do português, também é outra especificidade.
4. O âmbito de manutenção dos elementos culturais da identidade indígena, representados nos rituais, celebrações e festas, também é um elemento que revela especificidade.
5. A proximidade/ acesso da aldeia, ou aldeias em relação às sedes municipais, se constitui também com elemento que aponta para um caráter de especificidade.

Todos esses cinco itens, revelam elementos específicos que estão presentes nos mais diferenciados cenários de vivência dos indígenas Tentehar (Guajajara). Todos esses elementos são específicos e por si só já garantiriam proposições no âmbito de uma educação que levasse em conta essas características de especificidade.

Portanto, é a partir dessas especificidades, que se requer a implantação de uma proposta pedagógica cujo elemento de especificidade seja a tônica. Pensamos que uma educação específica, pra índios Tentehar (Guajajara), tem que necessariamente focalizar as questões da terra indígena. Sua localização geográfica no tempo e no espaço. Suas potencialidades, suas vulnerabilidades. Sua vocação. Sua história. O processo demarcatório, as delimitações iniciais. As características florísticas de ontem e as de hoje. A fauna, os animais que agregava e os que ainda agregam. Discussão de preservação e manutenção dos espécimes nativos.

O que estamos ressaltando no âmbito da especificidade, como elemento de uma proposta de educação escolar, está direcionado a conteúdos diferentes para os mesmos povos indígenas. A nossa ressalva é que mesmo

os povos indígenas da mesma etnia, como é o caso dos Tentehar (Guajajara) estão inseridos em contextos específicos, fato que já garante proposições pedagógicas específicas, visando contemplar suas características de especificidade.

Esta nossa ressalva, tem como base o fato de que os povos indígenas são extremamente diferentes, como já referenciado. Isso é que garante suas especificidades. Embora sempre que nos dirigimos aos integrantes de comunidades etnicamente diferenciadas de nós, utilizando o termo genérico *índio*, eles não são iguais.

“Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc”. (DOS SANTOS, 2006, p. 30).

Essa afirmação acima assegura que a identidade indígena está além do termo genérico que nós os atribuímos: índios, e reforça a diversidade desses povos que por aqui vivem.

Nessa mesma linha de pensamento explicitando um pouco de sua experiência, assim se expressou Maher, (2005, p. 5) quando indagada sobre sua atividade junto com diferentes povos indígenas.

“Você trabalha com índios? Como é que eles são? A minha resposta sempre vem em forma de uma pergunta. Sobre que índios você quer saber? Você quer saber sobre aqueles que fazem parte do povo Kaxinawá, do povo Asheninka, do Katukina, do Shawãdawa, do Apurinã, do Yawanawa, do Jaminawa, ou do Manchineri? Essa minha pergunta sempre parece desconsertar as pessoas. Tal desconforto é facilmente explicável: fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira...” (MAHER, 2006, p. 15).

A educação escolar indígena tem a característica de ser específica por dois aspectos. Primeiro é o que está relacionado à educação nacional, ou seja, não é o mesmo. A especificidade nesse sentido relaciona-se ao fato de que sua clientela é outra. Está inserida em outros contextos: social, geográfico, ambiental, econômico, linguístico.

Essa educação é específica, pois seus clientes são os indígenas. Ela, portanto, não se adequa a outras clientelas. O aparato legal que legitima essa especificidade é o próprio texto constitucional, contido no Artigo 210, parágrafo 2º “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua

portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Os processos próprios de aprendizagem e a utilização da língua materna no processo educacional é a garantia da especificidade da educação escolar indígena.

O segundo aspecto da especificidade relaciona-se aos demais povos indígenas. Esses, diferentemente do que nós comumente pensamos, são extremamente diferentes. O termo índio, não dá conta de explicar a diversidade desses povos.

Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual. (DOS SANTOS, 2006, p. 30).

A especificidade da educação escolar indígena, portanto, se aplica também aos próprios indígenas. Isso equivale, dizer que uma proposta educativa para uma etnia, talvez não sirva para outra. E de acordo com o que temos apontado acima, talvez não sirva para indígenas da mesma etnia, como é o caso dos Tentehar (Guajajara). É o mesmo povo, mas vivendo em contextos completamente diferentes.

Todavia, a questão que se levanta é: esta especificidade é de interesse dos indígenas? Os componentes curriculares, que vierem a integrar uma grade de um currículo, no sentido de contemplar aspectos de especificidade, podem conter assuntos (disciplinas ou matérias), voltadas somente para a temática indígena?

Tais componentes serão do agrado dos indígenas? Satisfarão suas necessidades? Temos percebido que os indígenas querem manter suas identidades, insistem na manutenção de suas tradições. Em alguns casos, tais tradições têm outros significados, em outros, ressignificados. Querem também, dentro das nossas observações, se aprimorarem nos conhecimentos, nas ciências do não índio.

A educação específica, por outro lado, pode ser entendida como uma proposição pedagógica destinada a manter a segregação. Ou seja, como se essa educação específica só servisse para eles. Todo o conteúdo pedagógico da educação específica tem como objetivo o repasse dos conhecimentos inerentes aos índios, seus etnoconhecimentos, e saberes. “... se o indivíduo indígena esta isolado, assim deve permanecer para manter

sua integridade física e sua pureza original. (KAHN e AZEVEDO, 2004, p.61 – IBASE) Parece-nos, portanto, que eles questionam isso. A educação específica tende a não dar a eles as mesmas ferramentas numa possível competição com os não índios.

E essa competição acontece sempre. Eles continuam ainda em desvantagem. E para quem sempre teve uma educação diferenciada, cujo conteúdo foi preparado especificamente para eles, a desvantagem na competição do dia a dia é grande.

Nesse sentido da especificidade entendemos que houve uma preocupação com os indígenas. Tal preocupação, evidenciada em várias tentativas de mantê-los protegidos. A ideia de proteção nos parece, metaforicamente falando, como uma espécie de redoma, em que os indígenas pudessem estar dentro. Como se mais de 500 anos de contatos, não fosse suficiente para eles aprenderem a caminhar e a se defender sozinhos. Essa preocupação, portanto, se materializou, na perspectiva da educação, em formular componentes curriculares que evidenciasse um conteúdo específico, que servisse somente para eles.

Essa preocupação evidencia a concepção de escola, como: “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena”. (TASSINARI, 2001, p. 56) As propostas, pedagógicas, os componentes curriculares, portanto, visa a proteção indígena dessa ameaça, cuja materialização é a escola.

Dentro ainda dos princípios da Educação Escolar Indígena, está proposto ser ela Diferenciada. O que vem a ser esse princípio, esse fundamento da educação escolar indígena?

2.2. Educação Diferenciada.

Este princípio da educação escolar indígena segue associado ao fundamento da diferenciação. Contudo, achamos necessário, fazer uma tentativa de buscar uma definição, inicialmente da palavra “*diferenciada*”.

Esta palavra vem de *diferenciar*, que por sua vez é derivada da palavra *diferente*. Por diferente, entende-se: “*anormal, variado, desigual, singular, extraordinário*”⁵⁷. A lista é maior, no entanto, esta explicação é suficiente.

⁵⁷ Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Jânio da Silva Quadros e Ubiratan Rosa, 1ª Ed. 2006

Do ponto de vista da educação escolar indígena, a diferenciação está relacionada com a questão da *singularidade*. Pode ser também, do *extraordinário*. A proposta é apresentar uma educação singular, extraordinária, na medida em que se reconhece a singularidade de cada povo indígena. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas⁵⁸, assim coloca acerca da educação específica e diferenciada: “Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.” (RCNEI, 2005, p. 25).

A educação que se propõe diferenciada, quer dar destaque à questão da diferenciação, sobretudo na perspectiva étnica, ressaltando que os indígenas se constituem minorias étnicas. Tais minorias, portanto, são diferentes do conjunto maior da sociedade nacional. Estão inseridos num outro contexto geográfico, social, cultural e linguístico.

O destaque também, segundo o RCNEI é quanto à questão das escolas dos não índios. A escola indígena, portanto, tem como princípio ser diferente da escola dos não indígenas. Essa diferença pode ser considerada nos aspectos de estrutura física, currículos, horários, e a situação linguística, entre outros conteúdos escolares.

Diferem também, da visão de mundo. Talvez seja aqui o ponto central que demarca a questão da diferença, enquanto princípio norteador da educação escolar indígena. A visão de mundo é a que estabelece as expectativas com relação ao futuro, e pode ser expressa, nas artes, nos mitos, no discurso.

A materialização, por exemplo, nas artes, pode ser a música, o artesanato, etc. Nos mitos, a religião, os rituais, os adereços, a pintura corporal, etc. No discurso, as falas do dia a dia, que são incorporados ao vocabulário, materializado numa simbiose de palavra na língua indígena e na língua portuguesa.

Todo esse conjunto é que reflete, ou emana as características de diferenciação de um povo, que a escola tenta refletir, ou reproduzir. “Esse

⁵⁸ O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, conhecido como RCNEI, é um documento que serve de orientação, sobretudo para os docentes indígenas na preparação de material pedagógico para o enriquecimento dos conteúdos escolares. “...O Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa... Ele pretende... Fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas.” (RCNEI, 2005, p. 13)

fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, econômica e religiosa desses povos.” (RCNEI, 2005, p. 22).

A escola diferenciada procura ser o *reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena*. Esse é o grande desafio. Tornar a escola um espaço onde as transmissões do conhecimento indígena e não indígena sejam repassados, no mesmo pé de igualdade. Este é um dos elementos que constitui a essência do princípio da diferenciação da escola indígena.

Todavia, também vale a pergunta: isto é possível? Está sendo possível? Será possível? Os ensinamentos do discurso indígena, dos seus conhecimentos, seus saberes, cuja base de repasse nunca esteve limitada a um espaço físico, terá agora um local determinado – a escola?

Em outubro de 1994, entre os dias 16 a 20, reunidos em Manaus, professores indígenas reafirmaram através de uma declaração, os princípios pelos quais ensinavam a educação escolar indígena:

“Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Desano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Marube, Miranha, Munducuru, Mura, Pira-Tapuia, Shaneawa, Sateré-Maué, Tariano, Tauerapang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não índios.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar indígena, interinstitucional, com participação paritária de representantes dos professores indígenas.” (RCNEI, 2005, p.29)

Essa educação diferenciada, também não deixa de evidenciar a preocupação em manter os indígenas com um conteúdo curricular, e outras proposições pedagógicas que sirvam somente para eles. A especificidade e diferenciação se juntam no mesmo objetivo, manter os indígenas segregados. Se houver absorção de outros componentes culturais, de conhecimentos, outras descobertas, vindos por intermédio da escola, cuja transmissão se dá de forma sistemática, isso, por certo colocará em risco a identidade indígena.

Mas, o que os indígenas tem a dizer sobre isso? Eles tem esse receio? Houve essa compreensão por parte de antropólogos e gestores estaduais desse receio dos indígenas? Nossa compreensão, acerca dessa percepção é que não houve. Essa compreensão ignora completamente a fala dos indígenas. É um comportamento que no mínimo não respeita a possibilidade de os indígenas expressarem sua autonomia.

MACENA (2007, p. 81),⁵⁹, reproduz uma fala de determinada índia, quando ela deixa claro que a questão do ser índio está além de se obter conhecimento escolarizado, ela diz:

Mas nós precisamos é de evoluir, é de conhecer os direitos, é de conhecer as leis, é de crescer como os outros que estão aí, que trouxeram essa educação. Nós estamos no meio, estamos inseridos, querendo ou não querendo eles, nós temos que crescer. Queremos ser doutores também, isso não vai nos deixar de ser índios, claro que não. O índio está aqui, na pele, no sangue, na carne, na mente, no coração. Nós nunca vamos deixar de ser índios por ser um doutor, nunca vamos deixar de ser quem somos porque estudamos em uma sala de aula.

Isso demonstra, portanto, que os indígenas sabem dar os devidos significados, para as questões que dizem respeito aos aspectos de sua identidade. É um indicativo de que sabem, portanto, cuidar de si. Mostram também, que quanto à questão da educação, eles tem a definição, e querem,

⁵⁹ “Isso é coisa de vocês”: os indígenas Canela e a escola. João Marcelo de Oliveira Macena Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2007.

como nós, também crescer, sem, obviamente, abdicar de sua condição de indígena.

Tem ainda um terceiro componente desses princípios da educação escolar indígena. É o da interculturalidade.

2.3. Educação Intercultural

Adotando a mesma regra dos itens anteriores, iniciaremos este buscando uma definição para o termo intercultural. “É tudo que está relacionado entre duas ou mais culturas. Pode ser relações de troca, ou o que está apropriado entre duas culturas”.⁶⁰ Inter + cultura = entre / culturas. Intercultural. (COLLET, 2006, p. 123), “. Daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e a interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença.”.

Este princípio em nosso entendimento é um dos mais ousados fundamentos da educação escolar indígena. Ele propõe um conhecimento postulado pela escola, onde haja uma troca, ou uma confluência entre duas ou mais culturas. A escola indígena, portanto, é garantidora de no mínimo o compartilhamento de duas culturas.

Na prática isso já se obtém se considerarmos o universo indígena e o universo da cultura dominante que tenta se estabelecer na escola. Em nosso caso, o universo da cultura dominante é expresso em língua portuguesa. Nesse sentido, o princípio da interculturalidade se estabelece na “troca” entre essas duas culturas.

A educação intercultural abre possibilidades para uma manifestação multicultural, ou seja, uma relação para além de duas culturas. Alguns povos indígenas no Maranhão estão submetidos nesse contexto multicultural. Um exemplo disso são os indígenas Awá, do posto indígena Guajá⁶¹.

Os Awá desse posto mantém um contato permanente com os Ka'apor. Como resultado desse contato, alguns índios Awá dominam

⁶⁰ Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Jânio da Silva Quadros, Ubiratan Rosa. 1ª Edição, 2006.

⁶¹ Os indígenas Awá vivem em suas localidades nas Terras Indígenas: Alto Turiaçu, Carú e Awá Gurupi. Por conta do modo tradicional de vida desse povo, caracterizado como nomadismo, cuja expressão é a mobilidade dentro de uma vasta área de perambulação, ainda não se convencionou em chamar suas localidades em aldeia. Essas são geralmente identificadas pelo posto indígena da FUNAI, que presta assistência. São 04 os postos indígenas que prestam assistência a esses índios: Pin. Awá e Pin. Tiracambu, situados na Terra Indígena Carú. Pin. Guajá, na Terra Indígena Alto Turiaçu e Pin. Juruti, na Terra Indígena Awá Gurupi.

fluentemente a língua ka'apor. Mesmo considerando que esses indígenas sejam do mesmo tronco linguístico (Tupi Guarani), o aprendizado de outra língua é um fato notório.

Outro aspecto dessa constatação, conforme ouvimos⁶² e atestamos os relatos dos próprios indígenas: (tanto Awá, quanto Ka'apor) é de que os Ka'apor, ainda não dominaram a língua awá. É uma relação em que se percebe o entendimento de que é uma desvantagem linguística dos Ka'apor, pelo fato de não falarem o idioma dos Awá. O porquê disso, não sabemos.

Por outro lado, os Awá, ainda estão em processo de alfabetização em sua língua, cuja grafia foi iniciada por um linguista, que atuava como professor, atendendo um Projeto⁶³ da Secretaria de Educação. Alguns Awá, portanto, dominam perfeitamente três línguas: a sua, a dos Ka'apor e a portuguesa. Estão, pois, submetidos num processo de multilinguismo.

O processo de escolarização, adotado para esses índios, procurou contemplar essa peculiaridade linguística, vivenciada pelos Awá. O processo de educação escolar para os indígenas Awá, deflagrado pela SEDUC, e operacionalizado pelo linguista (professor) mencionado acima, foi recomendado depois de nossa estada de 7 (sete) dias na aldeia do Pin. Guajá.

Percebemos que os indígenas, a partir de suas próprias necessidades, solicitavam a implantação de uma escola. Em uma das conversas, alguns deram os seguintes depoimentos:

“- nós queremos escola, pra aprender a ler, a contar, a escrever.”

“- eu quero escola, pra quando chegar em Zé Doca, e for pegar o ônibus pra São Luis, eu saber ler o que ta escrito: Zé Doca / São Luis. Um dia desses, sem saber o que estava escrito, entrei no ônibus, quando percebi, estava no

⁶² Estivemos no posto indígena Guajá durante 07 dias, em setembro do ano de 2005, quando trabalhávamos na Supervisão de Educação Escolar Indígena da SEDUC. O objetivo da viagem e da permanência no posto, junto com os indígenas, foi colhermos subsídios para a implantação de uma escola, cuja solicitação viera dos próprios indígenas. Durante nossa estadia, observamos que alguns índios Ka'apor visitavam o posto indígena Guajá. Percebemos que os Awá, sempre tinham o domínio da fala, os Ka'apor se mantinham sempre na escuta. Em conversa com alguns índios Awá, perguntamos porque os ka'apor falavam menos, eles responderam: “eles não falam a nossa língua, só nós que falamos a deles”.

⁶³ A gestão da educação escolar indígena é de competência da Secretaria Estadual de Educação. No ano de 2005, iniciamos uma atividade de educação escolar junto aos indígenas Awá, do Pin. Guajá. Tal atividade foi fruto de algumas visitas ao posto, onde após reuniões, conversas e observações junto aos indígenas, decidiu-se pela implantação de uma escola para os indígenas Awá. Para a atuação como professor, foi contratado um linguista, que estava em processo de aprendizado da língua Awá, porém já dominava algumas línguas indígenas do tronco tupi.

*caminho de Teresina. Se eu já soubesse ler, se aqui já tivesse escola, isso não teria acontecido*⁶⁴.

Mesmo a contra gosto, de alguns não indígenas, a escola foi implantada. Segundo o depoimento de uma aluna da UFMA, que nos acompanhou na viagem a aldeia do Pin. Guajá, que era contrária a implantação da escola, informou que recebeu orientação (caso ela ficasse como professora dos indígenas na aldeia do Pin. Guajá) de que fizesse de conta que ensinava. Essa orientação refletia o medo de que a escola solapasse a cultura. *Nesse sentido, vamos só fazer de conta que ensinamos.*

A interculturalidade é um aspecto que marca bem a diferença entre as escolas dos não indígenas e as escolas indígenas, o ensino de idiomas. As nossas escolas, quando oferece em seus componentes curriculares o ensino de língua estrangeira, as ações pedagógicas nem sempre levam em conta as questões culturais pelas quais as línguas estão inseridas. Nesse sentido, não é um ensino intercultural.

A língua estrangeira, o inglês, francês ou o espanhol, quando ministrada, figura apenas como uma disciplina qualquer. Essa pode ser a explicação para o fato de que não se tem a proposta de desenvolver fluência em língua estrangeira, nos anos de escola, seja do Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, sobretudo em escola pública.

Mas, a interculturalidade, na perspectiva da educação escolar indígena não está associada somente ao aprendizado de uma língua. A educação escolar intercultural indígena está intimamente relacionada ao ensino bilíngue, ou multilíngue. O bilinguismo é uma expressão da educação intercultural, ou seja, o fundamento, o objetivo, como já vimos anteriormente

Os indígenas, no início do processo de escolarização deflagrado pelos jesuítas, foram privados de falar sua língua e incentivados ao aprendizado de outra, hoje o processo se inverteu.

A educação intercultural, na perspectiva do bilinguismo, prima tanto pelo aprendizado da língua indígena (no âmbito da escrita e leitura), como também de outra, no caso, a majoritária, onde o povo indígena está inserido.

A proposta é proporcionar aquilo pelo qual os indígenas foram ignorados, após a chegada dos portugueses. A educação intercultural promove

⁶⁴ Essas falas foram fruto das observações e anotações no caderno de campo, durante o tempo que passamos na aldeia do Pin. Guajá, em reuniões formais e informais com os indígenas, e em diversos momentos do cotidiano junto com eles.

a possibilidade de um aprendizado interativo, onde uma cultura aprende com a outra. Alguns elementos culturais, que num primeiro momento não fazem sentido para os membros de outra cultura, passam a ser vistos, revistos e assim, atribui-se significados ou ressignificados.

A educação intercultural ensina/aprende a enxergar o outro, na perspectiva do outro. Essa educação se coloca, no âmbito conceitual, contra o etnocentrismo. É como se os indígenas estivessem sendo ensinados a tratar os outros, da forma completamente diferente de como foram inicialmente, e em alguns casos ainda são, tratados.

Essa educação, vista por esse ângulo, parece ser uma atividade primorosa, uma boa proposta pedagógica. Mas, no âmbito da sua aplicabilidade prática, esses conceitos, se configuram de outro modo.

Vale ressaltar que até aqui temos tratado da educação intercultural no âmbito conceitual. Nesse sentido, tal educação está por nós sendo enfocada como um protótipo, um ideal de proposição pedagógica.

A educação intercultural, avaliando sua implantação numa perspectiva histórica, teve sua inserção obedecendo a um viés assimilacionista. Ou seja, seu viés educativo estava voltado para uma proposta integradora.

A implementação de uma educação indígena intercultural, foi proposta pelo (SIL) *Summer Institute of Linguistics*. É essa entidade que vai gerir o setor de educação da FUNAI. Na gestão desse setor, o SIL vai conduzir a educação escolar indígena, nos mesmos princípios adotados pela FUNAI, cuja expressão dos mesmos está expressa no Art. 50, da Lei 6001 Estatuto do Índio, “A educação do índio será orientada para integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais”, conforme já salientamos anteriormente.

Antes de atuar no Brasil, o SIL já acumulara uma significativa experiência educativa com os povos nativos do México. “O primeiro país onde a proposta educacional fundada na interculturalidade e no bilinguismo ganhou status de política oficial foi no México.” (COLLET, in: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, 2006, p. 119).

O SIL faz uma tentativa inicial de atuar na educação escolar indígena, ainda na época do SPI. Todavia, tem a proposta recusada, pois o Serviço de Proteção ao indígena cuja filosofia de atuação estava baseada num

“indigenismo independente de qualquer organização missionária”. (COLLET, in: 2006, p. 120).

É outra face da catequização deflagrada nos anos de 1500, quando foram estabelecidos os primeiros contatos com os povos indígenas, cujos protagonistas foram os jesuítas, fato que também já mencionamos.

A interculturalidade objetivava o aprendizado conceitual, sobretudo da cultura majoritária. Tal aprendizado deveria ser elaborado por um programa de ensino da língua indígena, no âmbito da leitura e escrita. Os conteúdos linguísticos, no entanto, seriam relativos à religião cristã.

Haveria ainda uma pequena equação a ser resolvida, quanto a questão linguística de determinado povo indígena. Os indígenas estariam numa posição inicial de monolíngues, ou seja, falantes de sua língua nativa. Com a introdução da proposição educativa da interculturalidade, os indígenas passariam a condição de bilíngues. Nessa condição, se evidenciaria o domínio da sua língua e da língua portuguesa. No entanto, passariam ainda a outra condição: de monolíngues. Nessa condição, perderiam a sua língua e passariam a adotar a língua portuguesa.

Isso, em função de que todo o conhecimento, toda a ciência deveria ser repassada em língua portuguesa. Haveria, portanto, uma massificação da língua majoritária. Com isso, a língua indígena ia perdendo gradativamente espaço. As falas na língua nativa estariam restritas a ambientes específicos e restritos.

A educação intercultural, portanto, resultaria numa experiência monolíngue. Teria uma proposta inicial multilíngue, depois bilíngue e finalmente monolíngue. Pensamos também que a proposta de uma educação intercultural, teria necessariamente que promover uma equidade. Ou seja, de colocar todos no mesmo patamar, no entanto:

“...para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural, há uma condição: devolver a dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas à escola e à vida social.” (BESSA, 2004, p. 31.)

Isto nos leva a pensar no quarto princípio da educação escolar indígena: o bilinguismo.

2.4. Educação Bilíngue

Esta educação, voltada para o aprendizado de duas línguas é um dos fundamentos da educação escolar indígena. Os povos indígenas que vivem no Maranhão, embora não haja um dado estatístico que venha mensurar essa informação, acreditamos que um percentual considerável dos indígenas, são bilíngues. Esse bilinguismo, no entanto, não foi aprendido na escola. A condição de bilíngues foi resultado do contato estabelecido e mantido com variados segmentos da população brasileira.

O aprendizado da língua portuguesa se apresenta como uma condição vital para os indígenas. O sucesso nas empreitadas que o contato demanda, está intimamente relacionado com o domínio da língua portuguesa.

Esse domínio se configura inicialmente na aquisição da fluência, que se expressa no falar e no entender a língua portuguesa. As relações oriundas do contato, geralmente se manifestam pela oralidade. Nesse sentido é de fundamental importância o entendimento oral da língua portuguesa.

O bilinguismo, todavia, enquanto proposta pedagógica se sustenta no ensino de duas modalidades para o aprendizado da língua: Primeira, da alfabetização do indígena em sua língua nativa, ou seja, o ensinamento da leitura e da escrita em sua língua. A segunda é o ensinamento em língua portuguesa, também da leitura e escrita. Essa é a proposta do bilinguismo.

Essa proposta, portanto, ocorre em tempo e espaço determinados. Acontece na escola. Foi necessário, na ação pedagógica dessa proposta, instituir uma disciplina: *“língua indígena”*. A aplicação dessa disciplina varia de acordo com a situação sócio linguística do povo em questão.

Tal disciplina pode ter como ação educativa o ensinar a falar na língua nativa, uma vez que alguns indivíduos de tal comunidade ou perderam, ou nunca souberam. Para os que nunca aprenderam a língua indígena, isso significa que para eles, a primeira língua falada, foi o português.

Para os que perderam a fluência na língua indígena, eles foram vítimas de todo um processo de desvalorização, associado a conceitos ideológicos de que a tal língua é *enrolada, incompreensível, feia*, etc. Paralelo a isso, havia um conceito de valorização, de importância da língua majoritária, no caso o português. O resultado foi a perda da língua indígena.

A outra situação pode ser a seguinte: os indígenas são falantes de sua língua, no entanto, não tem o domínio da escrita e leitura da mesma. Em alguns casos, tal língua ainda nem foi grafada.

A outra disciplina, dentro da proposição do ensino bilíngue, é o português. O objetivo de tal disciplina é o aprendizado, o domínio da leitura e da escrita nessa língua.

Está, portanto, configurado o perfil do bilinguismo: ensinar a língua nativa ler, escrever ou falar/entender, de acordo com a situação linguística de cada povo. Ensinar também o português: ler e escrever.

A escola que funciona na aldeia Januária, mantém esse bilinguismo, no âmbito da língua nativa: ensina-se a ler, escrever e a falar/entender a língua indígena. Existe uma atividade votada para a revitalização linguística. Podemos observar que na aldeia Januária, a língua mais falada é a portuguesa.

No ano de 2003 foi iniciada uma atividade de Revitalização Linguística. Essa atividade foi promovida pelo CIMI e pela Associação Carlo Ubbiali. Esta última, através de convênio com a Secretaria de Educação, encomendou a atividade a um linguista do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística).

Embora, conforme salientou o linguista em um de seus relatórios, que: “O Guajajara tem baixo valor comunicativo fora das aldeias, mas um alto valor identitário...” (MULLER. 2003, p. 08). Ele também afirmou: “O bilinguismo presente no Pindaré não é estável. Há uma forte tendência para o monolinguismo em português”. (MULLER. 2003, p. 11)

As atividades de revitalização linguística hoje, nas aldeias da Terra Indígena do Pindaré estão voltadas tanto para o ensinamento em sala de aula, quanto para o incentivo do uso da língua nos mais variados ambientes.

O uso da língua é mais frequente entre os adultos, sobretudo os da faixa etária acima dos 45 anos⁶⁵. Os adultos dessa faixa são os que detém conhecimento acerca dos principais elementos culturais dos Tentehar. E a expressão desses elementos, é evidenciada somente pela língua indígena. Dentre esses elementos destacam-se os rituais de iniciação feminina, expresso

⁶⁵ Muller. 2003.

na festa do moqueado. Os cânticos, o xamanismo; e mitos, como o mito de Maíra⁶⁶.

A educação escolar indígena reúne, portanto, o conjunto de princípios calcado na especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo. Tais princípios, como tentamos explicitar acima, objetivam demonstrar a configuração dessa educação, de uma maneira em que a mesma sirva somente e exclusivamente para os povos indígenas.

Na verdade é uma educação específica e diferente, como temos observado. Mas, a diferença e especificidade se acentuam, por exemplo, quanto à questão da estrutura física. Embora não exista um modelo, um padrão arquitetônico específico e diferenciado para as escolas indígenas, os variados modelos de arquitetura dos prédios, se apresentam com inúmeras necessidades.

As estruturas físicas poderiam ser diferentes e específicos, se fosse considerado a questão do espaço. As escolas que abrigam alunos indígenas são constituídos com espaços limitados, restritos. A questão arquitetônica adequada não foi considerada, quando das propostas de construção das escolas indígenas. Ou seja, nesse item, o princípio da especificidade e diferenciação, não foi considerado.

Acreditamos, que o ideal de escola para os indígenas, no âmbito da estrutura física, citando como exemplo os Tentehar, deveria ser de um espaço físico amplo. Salas de aula amplas, pátio para recreação, auditório amplo, laboratórios adequados para o ensino e experimentação, sobretudo nas temáticas de interesse dos indígenas, como: agricultura, solo, água, clima/temperatura. Além desses espaços, outros para atividades esportivas e de lazer.

O que se observa de específico e diferente quanto à qualidade, nos aspectos de espaço, manutenção, materiais, acessibilidade, é que nesses itens, as estruturas físicas das escolas dos indígenas são de inferior qualidade.

Nesse sentido, a qualidade, tendo em vista o princípio da especificidade e diferenciação das escolas indígenas, esconde a questão da desigualdade.

⁶⁶ É a expressão do conhecimento indígena acerca da representação da religião, de Deus. Para os Tentehar, Maíra é Deus.

Essa questão foi bem enfocada por Collet (2006, p.124), quando analisa os trabalhos de Diaz e Alonso, (1998)⁶⁷, sobre os princípios da diversidade e pluralidade, como paradigma educativo da modernidade. Segundo Collet:

“Em suma, esses autores estão chamando a atenção para o fato de que, antes de haver diferença, o que existe é desigualdade, e que esta não está sendo contemplada nos projetos de educação diferenciada. Esses projetos, ao se preocuparem com a dimensão da diferença, acabam deixando de lado o fundamental, que seria a desigualdade e, portanto, estariam contribuindo para a reprodução de uma estrutura social discriminatória.” (COLLET, 2006, p. 124).

A educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, tende a esconder que se trata de uma educação desigual. Tal desigualdade é vista sob a ótica da qualidade no ensino.

As escolas indígenas são mal aparelhadas, na perspectiva de materiais didáticos pedagógicos. Os professores, indígenas e não indígenas, são carentes de capacitação específica. Com a inclusão da educação escolar indígena no sistema de educação brasileiro, ocorrido por conta do Decreto nº 26 de 1991, ela se iguala aos parâmetros da educação nacional.

A partir daí, foram realizadas inúmeras tentativas de se diferenciar, de se especificar essa educação. A interculturalidade e o bilinguismo são uma dessas tentativas. Os projetos alternativos de educação escolar indígena, também procuram acentuar a diferença, a especificidade dessa educação.

Todavia, no âmbito das ações das Secretarias de Educação⁶⁸, a questão da diferenciação e da especificidade é colocada, sem questionamento acerca da desigualdade. É isso que fica evidente. Os materiais para as escolas indígenas são sempre de baixa qualidade, sejam eles permanentes ou de consumo.

Soma-se a isso também, a demora, sobretudo na superação dos entraves burocráticos, os quais são duas vezes mais acrescentados, quando o processo tem como objeto aquisição para alguma escola indígena. Tal processo, caminha pelos trâmites processuais da SEDUC de forma muito lenta.

⁶⁷ DIAZ, Raul; ALONSO, Graciela. Cultura, pedagogia e política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. XX Encuentro Nacional de Antropología Social. La Plata: agosto, 1998.

⁶⁸ Vivenciamos na Secretaria de Educação do Maranhão, o cargo de Supervisor de Educação Escolar Indígena, no período de 2004 a 2007. Constatamos, portanto, toda essa lentidão. Embora não fosse atribuição do cargo que exercíamos, mas, pessoalmente dávamos prosseguimento a diversos processos, indo com eles embaixo do braço de setor em setor, objetivando que os mesmos fosse despachados com mais rapidez.

Tal lentidão demonstra sempre uma atitude proposital de alguns servidores em não permitir a fluidez do processo.

A impressão que temos é a de que, tais atitudes demonstravam uma intenção em manter as escolas das aldeias indígenas sempre nas mínimas necessidades. Isso, pois, acentuava a diferença, a especificidade, cuja marca era a carência. Isso também demonstrava a desigualdade da diferenciação e da especificidade.

Seria o preconceito, a razão que explicasse/justificasse esses comportamentos, atitudes em não contribuir para melhoria da qualidade nas escolas das aldeias indígenas?

Ou, haveria outra explicação? Seria por ventura um temor de que: se as escolas das aldeias forem suficientemente equipadas, cujos equipamentos garantissem uma melhor qualidade no ensino, os indígenas saberiam mais, se qualificariam mais. Isso, portanto, poderia resultar em que eles deixassem de ser índios?

A resposta sendo positiva evidenciaria um ponto de vista, comumente expresso nas falas e discurso dos não indígenas: *lugar de índio é na aldeia, no mato, pra que o índio quer estudar?*

Tal ponto de vista é também compartilhado no pensamento de antropólogos. Estes, a todo custo querem manter os indígenas a salvo do “homem branco”. Como a escola é invenção desse “homem branco”, ela não serve para o indígena. Portanto, não é para se investir, para criar condições de melhoria, de qualidade. Tal escola vai corromper os indígenas. Melhor deixá-los quietos. Vamos fazer de conta que ensinamos⁶⁹.

Essa concepção acerca da educação escolar indígena proporciona uma espécie de engessamento dessa educação. Ela fica estática, não avança. Conseqüentemente, anula as perspectivas dos indígenas que buscam nessa educação as ferramentas para poderem, por exemplo, competir no mesmo patamar de igualdade com os não índios.

Pudemos perceber, na convivência com alguns jovens indígenas, que cursam o Ensino Médio, o interesse pelo curso de Direito. Esse interesse, na fala desses mesmos jovens, está direcionado à luta pela garantia dos

⁶⁹ Essa foi uma fala de uma estudante de Ciências Sociais, postulante ao ofício de antropóloga. Discutíamos a implantação de uma escola para uma comunidade indígena que ainda não havia vivenciado nenhum processo de educação escolar. Temendo que os indígenas pudessem gostar, se aprimorar, desse processo, ela, então pronunciou a tal frase acima. Tal frase, segundo ela, fora dita anteriormente por sua professora da UFMA.

direitos dos indígenas. Ficou claro, que a ideia é o conhecimento das leis, para que não sejam enganados.

Na medida em que eles falavam sobre o interesse em serem advogados, refletíamos sobre a qualidade da educação escolar destinada a eles. Deveria ser dada mais oportunidade acerca do conhecimento. Outros horizontes do saber deveriam ser oportunizados, com um direcionamento pedagógico voltado exclusivamente para aqueles, cujos interesses estivessem voltados para a continuidade dos estudos. Os conhecimentos universais deveriam ser mais aprimorados, utilizar-se de vários recursos para melhor apresentá-los aos alunos indígenas.

CAPÍTULO III

A TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ, A ALDEIA JANUÁRIA, SUA GENTE E SUA ESCOLA.



“Em todo mundo, hoje finalmente os chamados civilizados começam a se aperceber que muito tem a aprender com culturas tecnicamente menos sofisticadas, mas espiritualmente muito mais avançadas do que a sociedade informática... Reequilíbrio com relação ao mundo em que vivem, partilha e solidariedade interna, é o que parece ser o ideal humano nessa sociedade que, embora há tanto tempo em contato com a sociedade dita nacional...”

Silvia Maria Schmuziger de Carvalho

O Estado do Maranhão possui atualmente 217 municípios. “Os municípios maranhenses estão distribuídos em cinco mesorregiões geográficas: Norte Maranhense, Oeste Maranhense, Centro Maranhense, Leste Maranhense e Sul Maranhense”⁷⁰ (figura 01). Em cada uma dessas mesorregiões tem as suas microrregiões. Dentro dessas, por sua vez, existem as peculiaridades, que envolvem: precipitação pluviométrica, vegetação, solo e até mesmo clima.

O Estado situa-se numa zona de transição dos climas semiáridos do interior do Nordeste para os úmidos equatoriais da Amazônia, o que é refletido nas formações vegetais que transicionam da Savana (Cerrado) no sul, para as Florestas Estacionais no centro e na parte leste e para a Floresta Ombrófila no noroeste do Estado. Por estar localizado entre as regiões amazônica e nordeste e também pela extensão no sentido norte-sul, o Estado apresenta diferenças climáticas e pluviométricas. (PPCD – MA. 2011, p. 18).

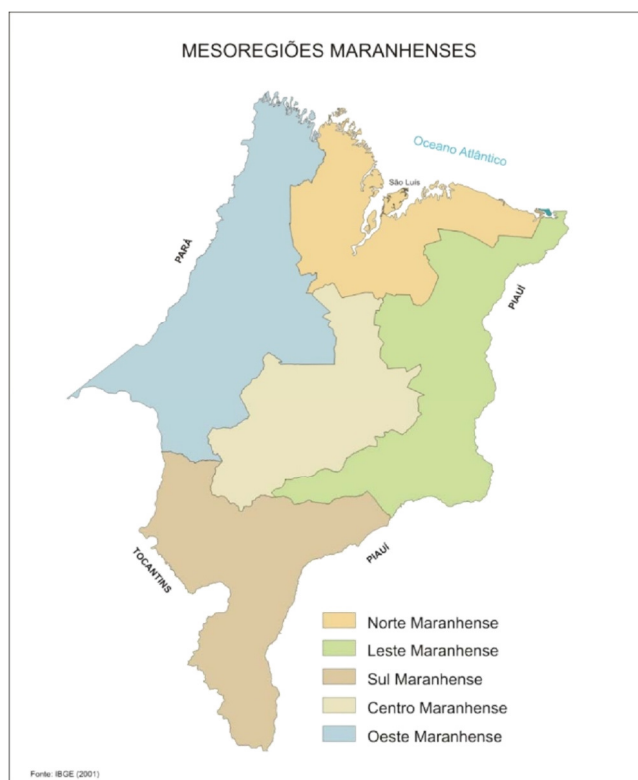


Figura 01) Mapa do Maranhão destacando as Mesorregiões
Fonte: <http://www.nemrh.uema.br/meteoro/boletins/bltesp2009.pdf>

As Terras Indígenas estão inseridas em duas mesorregiões: A Oeste Maranhense e a Centro Maranhense. Na Oeste, a presença indígena está na microrregião do Gurupi e Pindaré. Na Centro, a presença está nas

⁷⁰ Diagnóstico para a Implementação do Plano Estadual de Prevenção e Controle do Desmatamento e das Queimadas do Maranhão – PPCD – MA. Brasília, junho de 2011, p. 12.

microrregiões do Alto Mearim e Grajaú, e Médio Mearim. Essas duas mesorregiões e as respectivas microrregiões, abrigam as 16 terras indígenas presentes no Estado do Maranhão, assim distribuídas:

MESOREGIAO DO CENTRO MARANHENSE	MESOREGIAO DO OESTE MARANHENSE
MICRORREGIÕES:	MICRORREGIÕES:
- Alto Mearim e Grajaú. - Médio Mearim	- Gurupi. – Imperatriz. – Pindaré
Terra Indígena Morro	Terra Indígena Pindaré
Terra Indígena Bacurizinho	Terra Indígena Carú
Terra Indígena Urucu Juruá	Terra Indígena Alto Turiaçú
Terra Indígena Geralda Toco Preto	Terra Indígena Awá Gurupi
Terra Indígena Cana Brava Guajajara	Terra Indígena Governador
Terra Indígena Lagoa Comprida	Terra Indígena krikati
Terra Indígena Rodeador	
Terra Indígena Kanela	
Terra Indígena Porquinhos	
Terra Indígena Araribóia	

Quadro 03. Distribuição das Terras Indígenas, a parti de sua localização nas Mesoregiões maranhenses.
Fonte: Elaboração própria.

3.1. A Terra Indígena Rio Pindaré

A Terra Indígena Rio Pindaré é a terceira menor Terra Indígena do Estado do Maranhão (figura 02). A primeira é a Morro Branco, cuja localização fica na sede do município de Grajaú. Possui 49 hectares de terra e é habitada por índios Tentehar (Guajajara). A segunda é a Terra indígena Rodeador, com 2.319 ha. É destinada ao usufruto também dos índios Tentehar (Guajajara). O município de Barra do Corda está dentro de suas fronteiras.



(Figura 02) – Terras Indígenas no Estado do Maranhão – Terra Rio Pindaré em vermelho.
 Fonte: “O Brasil Indígena – Mapa línguas indígenas da Amazônia Brasileira”. Adaptado

A Terra Indígena Rio Pindaré foi homologada por conta do Decreto nº 87.846 de 24/11/1982. Possui 15.002 hectares (ha). (Figura 03). O município de Bom Jardim está inserido nessa Terra Indígena.

Art. 1º. Fica homologada, para os efeitos legais, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) da área indígena denominada RÍO PINDARÉ, localizada nos Municípios de Monção e Bom Jardim, Estado do Maranhão.

Art. 2º. A área indígena, de que trata este Decreto, tem a seguinte delimitação: NORTE - Inicia no marco MC-02, situado à margem esquerda do Rio Pindaré de coordenadas geográficas 03º37'17"S e 45º38'32"WGr.; daí, segue por uma linha seca de azimute verdadeiro 85º16'12", na distância de 13.086,91 metros até o marco MC-03, de coordenadas geográficas 03º36'42"S e 45º31'29"WGr, situado à margem direita da BR-316, sentido Santa Inês/Belém; daí, segue por uma linha seca de azimute verdadeiro 39º04'00", na distância de 3.533,33 metros até marco MC-04, de coordenadas geográficas 03º35'13"S e 45º30'17"WGr., situado à margem direita do Igarapé Limoeiro; daí, segue pelo referido Igarapé, à jusante, distância de...



Figura 03 – Terra Indígena Pindaré no município de Bom Jardim
 Fonte: <http://tinyurl.com/9saownn> adaptado

Os primeiros contatos com os índios Tentehar (Guajajara) se deram por essa região, ou seja, a região do Pindaré: “...ao mesmo tempo, sua presença no território maranhense é anterior à chegada dos colonizadores europeus, sendo, na época, uma nação numerosa habitante na região do rio Pindaré.” (ZANNONI, 1999, p. 48).

A consolidação desse contato veio a se materializar com a implantação de uma Missão Indígena no Maranhão. Essa missão foi primeiramente implantada no Rio Pindaré, no ano de 1840.

“Com o fim de facilitar a navegação do rio Pindaré, que os indígenas tornavam arriscadíssima pela guerra que faziam à tripulação dos barcos que nele navegavam, como também com o intuito de melhorar a segurança da vida e da propriedade dos fazendeiros estabelecidos nas margens deste rio, e, ao mesmo tempo para dá novo impulso à civilização dos índios, ordenou o então presidente da província, o Marquês de Caxias, a fundação de uma colônia assentada na margem direita do dito rio, com a denominação de São Pedro do Pindaré. Esta colônia foi organizada pelo Tenente-Coronel Fernando Luis Ferreira, com o apoio do Governo”. (COELHO, 1990, pg. 95 – APUD: ANTÔNIO MELO, 1862)

A ideia dessa implantação era dar segurança à navegação, garantir proteção aos fazendeiros estabelecidos nas margens do rio Pindaré.

Intencionavam também uma aproximação com os índios. A missão, nesse sentido, objetivava agregar os índios em um só lugar. A colônia, então, veio a se chamar São Pedro do Pindaré.

Posteriormente, foram criadas mais duas colônias, no Maranhão. Mais uma no rio Pindaré. Esta tem sua localização no ponto em que o rio Carú, se junta ao Pindaré. A esta foi dada o nome de Januária. A outra colônia foi instalada no alto rio Mearim. Denominada de Leopoldina, (COELHO, 1990).

Tais colônias e outras que foram se implantando em solo maranhense, tinham como objetivo, além de atrair os índios para onde estavam localizadas, o incentivo “a catequese, pois já havia ficado claro para os governantes, que só o aprendizado das máximas da religião cristã possibilitaria o acesso à civilização”. (COELHO, 1990, p. 94). Vale ressaltar, que essas duas novas colônias foram implantadas em 1854, século XIX, época do Brasil Império.

A Colônia denominada de Januária, por conta da descrição onde estava localizada, acreditamos não ser a mesma, onde hoje se localiza a aldeia atual em que vivem os Tentehar (Guajajara). Por essa descrição, pensamos ser a aldeia Maçaranduba, que também atende aos índios Tentehar (Guajajara). Esta aldeia está situada na Terra Indígena Carú.

A confluência do Pindaré com o Carú, onde este intercambia identidades com aquele, é um dos pontos que delimita a Terra Indígena Carú. Desse ponto a aproximadamente uns 02 quilômetros, situa-se a aldeia Maçaranduba.

Com o advento do Brasil republicano, novo trato é destinado aos índios. Esse trato se consubstancia com a criação de um órgão. Esse órgão é criado para dar atendimento específico aos índios. É, pois, criado O SPI (Serviço de Proteção ao Índio), conforme já salientamos anteriormente.

Além do desbravamento do território brasileiro, também já salientado, outra atividade proporcionou estreito contato com os índios. Havia uma facilitação para a migração de estrangeiros ao interior do Brasil. Os novos imigrantes iriam proporcionar novas técnicas agrícolas, que resultaria num incremento da agricultura brasileira de então.

As terras, no entanto, que eram doadas aos imigrantes estrangeiros, não eram devolutas, como assim se imaginava. Tais terras eram áreas de perambulação de povos indígenas.

“Na propaganda que o governo fazia para atrair estes imigrantes, constava que se tratava de terras muito férteis, o que de fato eram. O que não se informava era que essas terras nunca foram ocupadas por brasileiros, pelo fato de serem terras ainda habitadas por índios”. (MOONEN, 1983, p. 73).

Estava, portanto, desenhado outra forma de confronto. “No final do século XIX e início do atual, registraram-se inúmeros conflitos sangrentos entre índios e colonizadores estrangeiros”. (MOONEN, 1983, p. 73).

No período do SPI, foi implantado no Maranhão, o primeiro posto indígena. Este foi chamado de Gonçalves Dias e ficava às margens do Rio Pindaré, próximo à cidade de Monção (figura 04). Criado do em 1916, de acordo com a Portaria 136, de maio de 1916.

“Este posto se destacou na história dos guajajaras que habitam aquela região não somente por ser o mais antigo, mas também porque outrora ali fora uma frente de atração, com o objetivo de reunir as várias famílias guajajaras que viviam espalhadas na região e, também, porque serviu como ponto de apoio para os mais diversos estudiosos e pesquisadores que por ali passaram, dentre eles, antropólogos, museólogos, estudantes universitários, etc.” (DA SILVA, 1997:26)



Figura 04 – Município de Monção.
Fonte: <http://tinyurl.com/9saownn> (adaptado)

É provável que a localização do Posto Indígena Gonçalves Dias, não fosse exatamente no mesmo local das duas primeiras colônias erigidas no Rio

Pindaré, para atendimento aos índios Tentehar. Todavia, estava situada nas imediações, tendo como endereço certo, o Rio Pindaré.

Posteriormente, o nome desse Posto Indígena (Gonçalves Dias) é mudado para Posto Indígena⁷¹ Pindaré. Segundo Eduardo Galvão, quando se referia ao posto Gonçalves Dias, fez menção a Aldeia Januária, ou *Kriwiri*⁷²:

“Em frente à casa da administração, estão as casas, construídas de palha, dos trabalhadores diaristas do posto. Ao lado do Posto, encontra-se a aldeia Januária, ou Kriwiri, de índios Guajajara. Todo esse conjunto de habitações dista do rio cerca de 500 metros. (GALVÃO, 1996: 38,39).

Essa referência que Galvão faz ao Posto Indígena Pindaré e a aldeia Januária, acreditamos ser na mesma localidade em que hoje está inserida a referida aldeia e o posto. Em várias conversas com alguns índios, todos eles chamam atenção para o antigo nome da aldeia. Nome usado ainda por alguns índios anciãos *Kriwiri*.

Quando Galvão se refere a Januária, afirmando que esta encontra-se ao lado do posto, ele está descrevendo no seu diário, o dia 01 e dezembro de 1942. Ele escreve o que está testemunhando. O diário tem como sequência os dias e o mês.

Essa região, portanto, era onde os índios Tentehar (Guajajara) viviam. Região essa, que hoje veio a se chamar *Região do Pindaré*⁷³.

Posteriormente, conforme assegura (ZANNONI, 1999), foram migrando para os vales dos rios Mearim, e os seus afluentes: rio Corda, Grajaú. Migraram também, para os afluentes do rio Pindaré: Carú, Zutiwa, Buriticupu. Dentre os vários motivos que motivou essa migração, ele aponta a fuga do colonizador português. No entanto, nem todos migraram. Os que ficaram são os que hoje vivem e convivem nas aldeias que compõe a Terra Indígena Rio Pindaré.

⁷¹ Posto Indígena era uma sede administrativa, com a finalidade de prestar assistência a determinado número de índios, que viviam em algumas aldeias próximas. O posto indígena era localizado em uma aldeia, sendo esta, acrescida de prestígio, por conta de sediar um posto.

⁷² *Kriwiri* era o nome dado a essa aldeia (Januária). Ou seja, esse era o nome que os indígenas davam para a sua aldeia. Ainda hoje, vários índios, sobretudo os idosos, frequentemente se referem à Januária, pelo nome de *Kriwiri*.

⁷³ A Região do Pindaré é composta pelos municípios de Alto Alegre do Pindaré, Bela Vista do Maranhão, Bom Jardim, Igarapé do Meio, Monção, Pindaré Mirim, Pio XII, Santa Inês, Santa Luzia, Satubinha, São João do Carú e Tufilândia. Perfil da Região do Pindaré 2008 / Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. v. 1 (2009). São Luís: IMESC, 2009.

O processo de demarcação dessa Terra para os Tentehar do Pindaré começou na década de 1970 e foi encerrado com a demarcação em 1977. Todavia, o decreto de homologação da terra, foi publicado em novembro de 1982.

A Terra indígena Rio Pindaré sofreu e tem sofrido um processo de desmatamento e exploração dos recursos da fauna e da flora. Hoje, a flora predominante nessa Terra Indígena é a mata de capoeira. “A capoeira é uma vegetação que surge após a destruição da cobertura vegetal primitiva (ação antrópica) para uso agrícola ou pecuário.”⁷⁴ Essa constatação foi fruto de nossas andanças pelo interior dessa terra indígena.⁷⁵

Um dos impactos mais significativos para a terra dos Tentehar do Pindaré foi a implantação da BR 316, cuja construção começou na década de 1970. Esta rodovia corta a Terra Indígena. Ela favoreceu o aparecimento de inúmeros povoados, que se localizam às margens da BR. Algumas aldeias também foram construídas às margens da mesma.

Hoje, a terra desses índios, abriga 06 aldeias (Figura 05). Cinco delas situam-se às margens da rodovia, são elas: Piçarra Preta, Tabocal, Areião, Novo Planeta e Aldeia Nova. A aldeia Piçarra Preta é a segunda maior. Esta localizada na margem direita da rodovia, no sentido Santa Inês a Belém (PA). Desse mesmo lado da BR está a Aldeia Nova e a entrada que dá acesso a aldeia Januária, que é a maior.

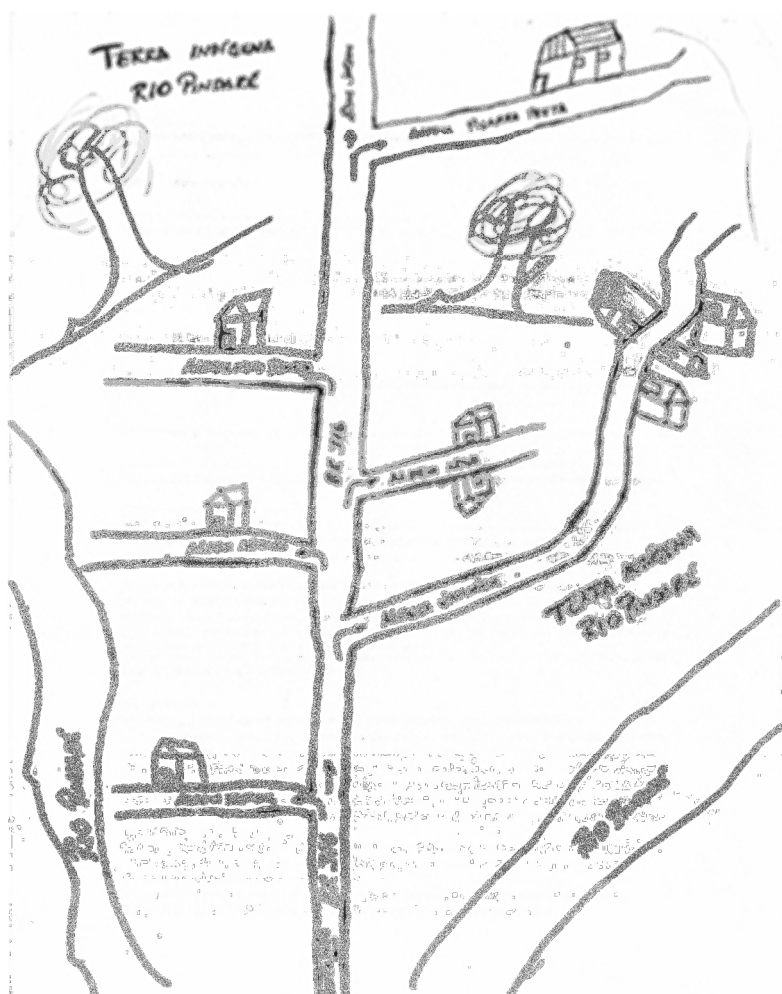
Do lado esquerdo da BR 316, no mesmo sentido (Santa Inês a Belém – PA), (figura 05) estão localizadas as aldeias: Tabocal, Areião e Novo Planeta. Além dessas aldeias, os índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré, também fixam residências nos locais mais afastados da rodovia. Essas localidades embora sejam sazonais tem certa permanência, pois servem de abrigo para as atividades de caça, pesca e colocação de roça.

⁷⁴ <http://www.abagrp.cnpm.embrapa.br/areas/vegetacao.htm>

⁷⁵ De 1999 a 2003, integrávamos a equipe multidisciplinar de saúde indígena, na função de antropólogo. A equipe era vinculada ao DSEI (Distrito Sanitário Especial Indígena), sediado na cidade de Zé Doca. Dentre as principais atividades, estava o atendimento de saúde em campo, ou seja, nas aldeias. Antes do atendimento, propriamente dito, nossa função, era preparar o caminho para os profissionais da saúde. Nessa atividade, percorríamos as aldeias e outras localidades, na intenção de manter contato com os índios e avisá-los acerca das atividades (sobretudo preventivas de saúde). Esse contato nos proporcionou várias incursões pelo interior da Terra Pindaré, e outras. Foi aí que constatamos a perda da mata nativa, a original, cedendo, pois, lugar à mata de capoeira.

Os índios, portanto, já têm nesses pontos de residências temporárias, os locais definidos, dentro da área geográfica da terra indígena.

Além da BR 316, outra via de acesso foi construída, causando impacto à Terra Indígena Rio Pindaré. Trata-se da Ferrovia Carajás. Esta entrou em funcionamento no ano de 1985. Embora a ferrovia não corte a Terra, como a rodovia BR 316 o faz, o impacto socioambiental e geográfico foi muito grande. A figura a seguir é uma representação da Terra Indígena do Pindaré:



(Figura 05). Croqui da Terra Indígena Pindrê e a localização das 06 aldeias.
Fonte: Pinto/2012.

O trânsito contínuo das pesadas composições, somado ao barulho intenso do atrito das rodas com os trilhos e a buzina dos trens⁷⁶, proporcionou entre outras coisas o afugentamento da caça. Por outro lado, fez surgir também

⁷⁶ Em uma das incursões pela Terra Indígena Carú, tivemos que dormir na aldeia maçaranduba. Esta é a principal aldeia desta terra indígena. Foi uma noite péssima, o sono era frequentemente atrapalhado pelo contínuo barulho dos trilhos em atrito com as rodas dos trens e do apito que os mesmos emitiam.

povoados. E os que já existiam, tiveram um aumento populacional considerável.

É na aldeia Januária, que está localizada a Escola que oferece Ensino Fundamental e Médio.

3.2. A aldeia Januária

É a principal aldeia dos Tentehar (Guajajara) do Pindaré. É a maior em extensão territorial e em população. Segundo dados da FUNASA⁷⁷, a aldeia abriga hoje 230 famílias, e aproximadamente 500 pessoas. O acesso a aldeia se dá pela BR 316, na altura do km 258, cuja entrada é pela direita. (Figura 06).



Figura 06 – BR 316- Acesso a direita: entrada para aldeia Januária.
Fonte: Pinto/2011.

Na aldeia hoje, existem duas ruas. Uma, que embora não tenha nome, iremos designá-la de *principal*. É a rua de maior extensão. Os prédios, cujas construções são maiores, situam-se nessa rua. Tais prédios abrigam as instituições que prestam atendimento aos indígenas. São elas: FUNAI, FUNASA e a Escola. Esta rua hoje, recebeu uma camada de asfalto. Percebe-se que é uma camada fina, mas, em decorrência do tráfego de veículos que é mínima, tem resistido. Por essa rua já trafegam veículos como táxi, que deixam e buscam e os indígenas, quando é necessário irem a Santa Inês.

A outra rua chamaremos de secundária. Está paralela à rua principal. Quando se adentra a aldeia é a primeira que avistamos. Ela está do lado esquerdo da principal. Esta rua abriga duas construções de intensa

⁷⁷ Censo realizado pela equipe de saúde que atua no atendimento na aldeia.

frequência dos indígenas: a primeira é a casa de farinha. Nela são descascadas e raladas as mandiocas, o tapiti⁷⁸ é esticado, secando a mandioca ralada, e o forno, onde a farinha recebe o tratamento final.

A segunda construção é o centro de cultura. É uma construção circular. Embora esse prédio só seja ocupado em dias de festa, quando estas acontecem, a concorrência é muito grande.



Figura 07. Casa de Cultura, onde acontecem os eventos culturais dos Tentehar.
Fonte: Pinto/2011

Está também nessa aldeia, o antigo Posto indígena da FUNAI, conhecido como Pin⁷⁹. Pindaré. A estrutura física do posto serve como residência para o último chefe desse Pin, exatamente como era antes, quando este ainda funcionava administrativamente.

Ainda em funcionamento, a aldeia também abriga o Posto de Saúde da FUNASA. É para esse posto que os indígenas das outras aldeias fluem, para consultas e outras demandas oriundas do processo de saúde e doença. Este posto serve também de residência para os técnicos e auxiliares de enfermagem que prestam serviço na aldeia.

⁷⁸ É um dos instrumentos utilizados na fabricação da farinha. É confeccionado com palha de pindoba. Seu formato é cilíndrico, tendo aproximadamente 10 cm de diâmetro, e 1, metro de comprimento. Serve para a secagem da mandioca ralada, que é colocada dentro dele. O tapiti, portanto, fica esticado, com a mandioca dentro, até que este fique completamente seca, pronta para ir ao forno.

⁷⁹ Se convencionou chamar e escrever de forma abreviada Posto Indígena: de Pin. ou PI. Em nossa experiência temos ouvido mais frequentemente a expressão PIn, quando pessoas ligadas a Funai, ou não, se referem a algum posto indígena. É essa expressão que utilizaremos no decorrer deste trabalho.

Tanto o posto de saúde, quanto o antigo posto da FUNAI, se localizam na rua principal da aldeia (figuras 08, 09).



Figura 08 - Vista parcial da rua principal da Aldeia Januária.
Fonte: Pinto/2012.



Figura 09 – Vista parcial da rua principal da aldeia Januária.
Fonte: Pinto/2011.

Na maioria das aldeias da Terra Indígena Pindaré, existe um templo vinculado alguma aldeia evangélica. Na aldeia Januária, tem dois. O primeiro e mais antigo, tem edificação própria. Foi construído em 2004. Está vinculada a Igreja Evangélica Assembleia de Deus (Figura 10). Os dias de reuniões obedecem aos mesmos dias estabelecido pela igreja, que está sediada em Santa Inês, sendo aos domingos, o dia principal de reunião.

Nesse dia acontecem dois encontros: pela manhã, chamada de Escola Dominical e a segunda, no período da noite. Nesse turno, o culto é

dedicado a pregações. Vários indígenas hoje adeptos dessa igreja, também participam da pregação durante o culto.



Figura 10 – Fachada do Templo da Assembleia de Deus. Fonte: Pinto/2011.

O segundo, ainda não é um templo (figura 11), pois as reuniões funcionam em uma residência. Existe, no entanto uma placa, identificando que ali, naquela casa, funciona uma igreja evangélica.



Figura 11 – Fachada de uma casa onde funciona como Templo. Fonte: Pinto/2011

Funciona também nessa aldeia, a escola que oferece ensino nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola oferece essas modalidades nos turnos matutino, vespertino e noturno. (Figura 12)



Figura 12 – Fachada da escola. Fonte:
Fonte: Pinto/2011.

Em frente a escola está um campo de futebol, pequeno. Tem espaço para no máximo 08 jogadores de cada lado. É nesse campo que acontecem as atividades de educação física e os jogos de futebol dos alunos da escola. Existe ainda um campo maior, o chamado *campo de 11*. Este campo localiza-se na parte de trás das casas, que se localizam do lado direito da rua principal, no sentido de quem está entrando na aldeia, vindo da BR 316.

O turno matutino e vespertino funciona o ensino fundamental menor e maior. As salas são amplas. (Figura13). A frequência dos alunos é razoável.



Figura 13 – Sala de aula de alunos do ensino fundamental – Matutino.
Fonte: Pinto/2011.

O ensino médio funciona no turno noturno. É a série que contém o menor número de alunos. (Figura 14).



Figura 14 – Sala de aula, alunos do ensino médio – Turno Noturno.
Fonte: Pinto/2011

A grande maioria das casas é feita de alvenaria. Essas casas foram construídas por conta do Projeto Ferro Carajás – Apoio as Comunidades Indígenas⁸⁰. Embora haja um número considerável de casas construídas de alvenaria, verificamos que em todas elas, existe uma espécie de prolongamento da casa. Uma puxada. No entanto, essa parte é de material diferente.

É feita de palha ou de taipa, e é exatamente nesse espaço, que os indígenas passam a maior parte do tempo, armam suas redes e dormem se reúnem para conversar, onde acontecem os diálogos em família, onde recebem as visitas, e onde preparam os alimentos e fazem as refeições.

Percebemos também, que o espaço de alvenaria, ou seja, as casas têm servido para guardar os objetos e “apetrechos” de trabalho: facões, foices, machado, remo, redes de pesca, enxada, espingarda, etc. Guardam também, as aquisições mais modernas, como, televisão, rádio, geladeira, etc.

O cotidiano da aldeia, ou seja, a rotina dos moradores, de acordo com nossa observação, acontece da seguinte forma: no período da manhã, os homens saem para as atividades laborais, seja de roça, caça ou pesca. Nesse

⁸⁰ “Projeto financiado pelo Banco Mundial era específico para as áreas indígenas incluídas no corredor Carajás nos Estados do Pará, Maranhão e Goiás. Para assistir as populações indígenas desses Estados, o projeto contava com um orçamento de 13 milhões de dólares e uma duração de 05 anos... O Projeto Ferro Carajás – apoio as comunidades indígena, por seu turno, objetivava proteger as comunidades indígenas localizadas próximas à ferrovia Carajás devido ao impacto provocado pela instalação do referido projeto, ou seja, investir nos setores agrícola, saúde, educação e infraestrutura”. (DA SILVA, 1997, p 40)

período, é raro encontrar homens na aldeia. Os que permanecem, geralmente são os idosos, ou os que exercem alguma atividade na aldeia, como: professores, auxiliares de enfermagem, agentes indígena de saúde e agente indígena de saneamento.

Na aldeia, as mulheres estão em maior número. Algumas, no entanto, acompanham seus maridos, filhos, ou pais, nas atividades de roça. As que ficam exercem as atividades domésticas, sobretudo no cuidado com as crianças. Algumas, também, praticam a docência, na escola da aldeia.

A aldeia é silenciosa, exceto no horário do recreio da escola, onde os alunos, crianças, adolescentes e jovens, ocupam o campo e o espaço em frente da escola; o movimento da aldeia cresce. Terminado o intervalo, volta a reinar o silêncio.

Outro momento, ainda no período da manhã, de movimentação, é quando termina o turno matutino. Alunos e alunas saem da escola e concomitante a isso, chega o ônibus escolar, que faz o traslado de alunos de outras aldeias. Alguns carros também estacionam em frente à escola. São táxis, contratados pelos professores e professoras que os conduzirão até Santa Inês, onde moram.

No período da tarde, logo do início, a movimentação é com a entrada dos alunos para o período vespertino. Chegam também os carros com os professores e professoras e o ônibus escolar. A partir daí, instala-se uma calma absoluta. Por volta das 16:00 horas, juntamente com o intervalo da escola, onde os alunos ocupam o campo de futebol para o lazer escolar, os homens e algumas mulheres começam a retornar das atividades laborais: roça, caça, pesca.

Alguns alunos e outros jovens, já se preparam para o jogo de futebol. A primeira partida é do time feminino. A participação é grande: forma mais de dois times. Durante o jogo, que movimenta muitos jovens em torno do campo, começa a entrada e saída dos carros que vem buscar os professores e professores e outros que já vem deixar outros docentes para o período noturno.

No final da tarde, o movimento é grande na aldeia toda. Os que chegam do trabalho sentam-se nas portas de suas casas, e formam vários grupos que conversam animadamente. (Figura 15).



Figura 15 – Cena do cotidiano na aldeia Januária – Período da Tarde.
Fonte: Pinto/2011.

Entra a noite, e o principal movimento agora é o ônibus escolar, que vem trazer alunos para o turno noturno. Durante os dias que passamos na aldeia, dias estes intercalados, com permanência não mais do que três, pudemos perceber, que a escola é a principal responsável pela alteração do cotidiano da aldeia, no sentido de proporcionar grande movimentação. (Figura 16).



Figura 16 – Chegada do ônibus escolar (turno noturno) deixando alunos na escola.
Fonte: Pinto, 2011

3.3. A Escola da Aldeia Januária.



Figura 17. Fachada da Escola da aldeia Januária.
Fonte: Pinto/2012.

A escola, (figura 17) já faz parte do cotidiano dos Tentehar do Pindaré. Como foi demonstrado acima, os três turnos de funcionamento da escola, equivalem a 06 períodos de intenso movimento na aldeia. Ou seja, o turno matutino tem entrada e saída e assim sucessivamente nos turnos vespertino e noturno. Esse movimento, mesmo já fazendo parte do cotidiano, ainda atrai a atenção de muitos moradores da aldeia.

A escola, mesmo não sendo uma instituição eminentemente indígena, e já convivendo com eles há mais de 150 anos, acreditamos que ainda não se incorporou ao *ethos* tribal desse povo.

Em 1848, conforme salienta Coelho, (1990), já havia instruções sobre o processo educativo, cujo encarregado era um padre.

“O padre diretor nomeado para a colônia Pindaré é obrigado a fazer as vezes de Missionário n’aquele que lhe for permitido, ensinando os índios a Doutrina Christã, fazendo desempenhar os deveres religiosos... Será encarregado do ensino das primeiras letras aos índios menores, e ainda aos adultos que sem violência quiserem se aproveitar desta instrução, fazendo com que tenham a necessária e devida aplicação... Deverá ser a seu cargo um livro de matrícula dos índios com declaração de suas idades...” (INSTRUÇÕES para o padre Diretor, 1848, livro 13, p. 5):

A escola, portanto, que inicialmente foi implantada aos Tentehar do Pindaré, tinha caráter eminentemente religioso. As letras, pois, deveriam ser ministradas inicialmente às crianças e também aos adultos, caso houvesse

interesse por parte desses. Esta escola, portanto, não fugiu à regra do processo inicial da escolarização indígena, nesse caráter religioso/catequético.

A escola que funcionou sob o comando do SPI, estava voltada para uma prática pedagógica em que a profissionalização foi um elemento preponderante. Entretanto, não temos registros de uma escola em funcionamento na aldeia Januária, nesse período.

A escola, no mesmo lugar em que funciona hoje, foi fundada na década de 1970, pela FUNAI. Esta escola oferecia educação escolar somente a crianças, cujas séries eram de 1ª a 4ª.⁸¹ A clientela atendida pela escola não estava limitada somente as que moravam na Januária. As aldeias vizinhas, que integram a Terra Indígena Pindaré, também eram atendidas pela escola mantida pela FUNAI.

O quadro abaixo informa o número de alunos, de professores, o turno e as séries que a escola da aldeia Januária oferece hoje:

<u>ALDEIA</u>	<u>ESCOLA</u>	<u>TURNO DE FUNCION</u>	<u>Nº ALU</u>	<u>Nº PROF. Indígenas.</u> <u>Não Indígenas</u>	<u>SÉRIE Que a escola oferece</u>
Januária	Centro de Ensino Indígena Januária	Matutino Vespertino Noturno	299	10- indígenas 15- não indígenas	- Pré-escola - 1º Ano à 8ª série - Ens. médio - EJA

QUADRO 04 – Dados informativos da Escola da aldeia Januária.
Fonte: Elaboração Própria

A escola possui 05 salas de aula. Possui também um espaço no centro do prédio, que algumas vezes funciona também como sala de aula, mas é utilizado mais para a exibição de filmes, ou palestras. Existe também: sala de professores, secretaria, sala da direção da escola, refeitório, cozinha, e laboratório de informática, (figura 18).

⁸¹ Regimento interno do Centro de Ensino Indígena Jauária. (Aldeia Januária – Bom Jardim/MA – 2007)



Figura 18. Alunos utilizando o laboratório de informática.

Pinto/ 2011.

Em frente a escola situa-se um campo (conforme já nos referimos anteriormente) (que serve para as atividades de educação física e de lazer, (figura 19). A escola mantém sempre os portões fechados, e bem ao lado deste, encontra-se um índio responsável pela entrada e saída, sobretudo dos alunos.



Figura 19. Campo em frente a escola onde os alunos desenvolvem atividades de lazer e de educação física.

Fonte: Pinto/2012.

Dentro da escola, temos observado, seja qual for o turno de funcionamento é sempre mantido um clima de tranquilidade, de calma. O silêncio é quase absoluto. Não se houve barulho, não se encontra alunos transitando, também não se houve a voz de algum professor ou professora censurando ou falando alto, para melhor ser ouvido.

Observamos também, que algumas atividades em grupo são realizadas na área do refeitório. Este espaço é ideal, por conta das mesas para as refeições, que pode agregar mais de 06 alunos. Mesmo nesse espaço, onde os alunos podem ficar mais livres, notamos que impera o silêncio. Na verdade, existe conversa, sorrisos algumas brincadeiras, mas são muito discretas.



Figura 20. Alunos e alunas em sala de aula.
Fonte: Pinto/2012.

Algumas vezes adentrei as salas de aulas e em raros momentos, percebi os alunos em desordem, em pé, ou virados de costa, ou em conversa com outros colegas. (Figura 20). Em algumas salas, demorei algum tempo. Conversei com alguns alunos, observei seus cadernos, seus livros. Alguns comportamentos (quase todos) foi de indiferença à minha presença, mesmo quando de perto, procurava vê seus apetrechos escolares.

A impressão que tivemos foi de que estar na escola é como estar em outro lugar qualquer, ou seja, a escola é apenas um dentre os outros ambientes da aldeia. A escola, para eles, não tem a importância que tem pra nós. Essa nossa impressão, não deixa de ser mensurada a partir da experiência com a escolarização que temos. Ou seja, esperávamos que eles demonstrassem mais preocupação em mostrar seus apontamentos escolares, o que por certo denotaria mais interesse pela escola. Entretanto, não foi isso que percebermos.

A escola da aldeia Januária, de acordo com depoimento da própria diretora⁸², tem buscado aprimorar-se como instituição de ensino.

⁸² A diretora da escola é Índia Tentehar (Guajajara), nascida na aldeia Januária. Tem formação de Pedagogia e exerce papel de liderança na comunidade. Inicialmente ocupou o cargo de

Exemplificando isso, ela assegurou o empenho em que todos cumpram com os horários da escola. Nesse sentido, a diretora afirmou que em tempos passados (não muito remoto), não havia horário certo na escola, sobretudo da frequência dos alunos. Segundo ela, os alunos e alunas, não tinham horário para entrar e nem sair da escola. Ela afirmou, que para manter esse hábito hoje, *“foi uma luta”*.

Ela reconhece, no entanto, que mesmo havendo um razoável cumprimento de horário; ainda existe uma desmotivação na frequência a escola. Ela ainda afirmou que algumas professoras não indígenas, reclamam da falta de interesse de muitos alunos. Tais professoras, de acordo com o depoimento da diretora, *“não sabem mais o que fazer”*, para motivar os alunos.

Ainda nessa mesma conversa com a diretora da escola, acerca do comportamento dos alunos e alunas, ela mesma reconheceu também, que quanto a questão do tempo, dentro da distribuição de 24 horas por dia, há uma compreensão do índio, que difere da do não índio. Por exemplo: quanto ao item refeição. *Nós*, ela dizia: -- *agora é que estamos tendo o hábito de tomar café, almoçar e jantar.*

- Eu fui criada dessa forma: de manhã, quando levantávamos nós tínhamos a nossa primeira refeição como se fosse um almoço. Comíamos o que tinha: peixe, ou carne, farinha, mandioca (macaxeira). Ai a outra refeição era quando dava fome novamente. Algumas vezes nós estávamos na roça. Comíamos lá mesmo. E não era meio dia, era mais ou menos 03 ou 04 horas da tarde. A outra refeição, que pode ser o que chamamos de janta era apenas um... uma espécie de lanche. Ai, não era 06 ou 07 horas da tarde ou da noite. Já era quaser na hora de dormir.

- Ai, vem a escola, com todo esse horário certinho, esses turnos matutino, vespertino e noturno, que somos obrigados a cumprir...

- Ai, para índio cumprir isso... É difícil... é muita luta.

É aí que eu penso que se explica um dos fatores da desmotivação dos alunos apontados pelas professoras.⁸³

Essa fala é significativa, no sentido de se pensar a utilidade da escola, sua validade, na perspectiva de ser uma instituição que represente uma possibilidade de realização das perspectivas de futuro que fazem os indígenas.

É nesse contexto que também perguntamos: como esperar motivação de alunos e alunas indígenas, se a instituição não leva em conta o

professora, em seguida, foi escolhida para ser a presidente da Associação de Pais e Mestres, entidade que representa a escola e firma convênio com a Secretaria de Estado da Educação.

⁸³ Essas falas foram colhidas em vários momentos juntos com a diretora da escola. Durante as várias visitas na aldeia. Algumas vezes almoçamos, jantamos e fizemos lanches na casa da diretora da escola. O seu marido é o atual Secretário da escola e presidente da Associação de Pais e Mestres.

tempo com o qual se está acostumado a viver? Como esperar participação na sala de aula, se o tempo destinado a esse espaço, pode não ser o adequado para o aprendizado?

Vale também, por outro lado, o seguinte questionamento: porque a escola não se adapta ao tempo, ao espaço do aprendizado desenvolvido no cotidiano da aldeia?

Todos esses questionamentos são de difíceis respostas, sobretudo em função de que existe um Sistema de Ensino, que atrelou a educação escolar indígena ao seu ritmo. Tal Sistema são as diretrizes emanadas do poder público, executadas pela Secretaria Estadual de Educação.

São essas amarras, que não permitem a menor possibilidade de haver uma adequação, ou adaptação da escola ao cotidiano, aos hábitos dos indígenas.

3.4. Os Índios da Aldeia Januária

Galvão e Wagley (1961) chegaram a prever que os Tentehar, num período de poucas gerações, estariam completamente integrados, à vida do não índio, do ponto de vista da perda da identidade indígena⁸⁴. Seriam transformados à semelhança dos homens e mulheres do entorno de suas aldeias. Contrariando esse prognóstico, assim se expressou Gomes (2002, p. 134):

“Mas também, quem haveria de pensar que os índios sobrevivessem e agora estivessem crescendo em população e em exigências políticas, desafiando as concepções que se tinham sobre eles?”

Mellatti⁸⁵, resenhando o livro de Gomes (2002) *“O Índio na História. O Povo Tentehar em busca da Liberdade”* pontua acerca da demografia desses índios, salientando eventos favoráveis e desfavoráveis, o que culminava com ápices e depressões vivenciados por eles.

Segundo Melatti, (Ib.id) avaliação feita por Wagley e Galvão, ocorreu num dos períodos de depressão (eventos desfavoráveis). Naquele contexto, vivenciado por eles, fizeram um prognostico desanimador. Gomes (2002) ainda segundo Melatti, vivenciou outro evento, ou seja, de ápice. É o olhar aos

⁸⁴ WAGLEY, Charles. GALVÃO, Eduardo. Índios Tenetehara, Uma cultura em transição. 1961.

⁸⁵ http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012003000100007&script=sci_arttext

Tentehar em períodos diferentes que vai caracterizar a avaliação desses antropólogos. Os dois, Wagley e Galvão (1961), avaliam de forma pessimista, já Gomes, o faz de forma otimista.

Os Tentehar que hoje habitam a terra indígena rio Pindaré, mais precisamente os que moram na aldeia Januária, embora não apresentem as características que comumente definimos como sinais diacríticos⁸⁶, se identificam como índios.

Na aldeia Januária existem seis principais famílias. É na família, que se sustenta a forma de organização social desse povo, conforme assegura Zannoni (1999, p 98)

“A sociedade tenetehara estrutura-se a partir da família extensa, que é composta por um número de famílias simples unidas entre si por laços de parentesco. Esta se constitui pelo casamento realizado entre as filhas do chefe de uma família e parceiros de outras... A família extensa, portanto, pode ser definida como uma unidade social, sendo que em si ela reúne todos os elementos constitutivos de uma comunidade tenetehara...”

As seis principais famílias da aldeia Januária são: Viana, Caragiu, Rodrigues, Brito, Ventura, Ipicó. Essas, poderia dizer que formam a base da estrutura social da aldeia. Em cada uma dessas famílias, tem um homem, ou uma mulher, que se sobressai como liderança. Os caciques da aldeia, são sempre escolhidos entre os componentes dessas famílias.

A essas famílias, foram se incorporando outras, sobretudo da união entre índios e não índios. O casamento entre índios e não índios é muito comum entre os Tentehar do Pindaré. Dessas uniões, foi se formando um povo, que *não se parece com índio*⁸⁷. É resultante também dessas uniões, o trânsito constante de não índios na aldeia Januária. O não índio, ou a não índia que se casou com um Tentehar, ou uma Tentehar, traz consigo os agregados. Estes passam a morar na aldeia, que por sua vez trazem outros agregados.

A essa mescla de gente vivendo e convivendo, surge um choque, uma fronteira cultural, onde a base da cultura majoritária tende a solapar a

⁸⁶ São os estigmas, as marcas externas que achamos que os outros devem ter, para, sobretudo se diferenciar de nós. Em nossos livros didáticos, da década de 1970 e 1980, mais precisamente os de história, traziam informações sobre as características físicas dos indígenas. Tal descrição nos ajudou a construir em nosso imaginário, um protótipo de índio. Portanto, nosso julgamento do índio sempre perpassa por descrições físicas.

⁸⁷ Essa é uma fala típica, “não se parece com índio”, e muito comum de se ouvir entre pessoas que visitam a aldeia Januária pela primeira vez. É uma fala que reflete um discurso, fruto de uma atitude de descrédito em relação à identidade indígena. É um imaginário que teima em ver o índio morando em uma oca, vestido de pena, com arco e flecha nas mãos, e semi nu.

minoritária. O primeiro reflexo disso é a desvantagem linguística. Nesse sentido, na aldeia Januária esse é o quadro linguístico:

“pelo que podemos ver, a realidade linguística nas aldeias é bem complexa. Quanto ao uso da língua tenetehara, podemos constatar três tipos de indivíduos, a saber: os que falam a língua, os que entendem mais não falam, e há um terceiro grupo que nem fala e nem entende a língua tenetehara. Miscigenação parece ser o principal fator causador dessa complexidade linguística. Os casamentos de tenetehara com não indígenas acentuaram os problemas linguísticos já causados pela longa convivência dos tenetehara com a sociedade envolvente”⁸⁸ (SILVA, 2004)

Pudemos perceber também, que hoje existe uma disposição em aprender a língua Tentehar, na atitude de muitos indígenas que vivem na aldeia. Um exemplo disso foi percebido, quando estávamos juntos com alguns índios e índias na casa de farinha, (figura 21). Quando nos aproximamos, de onde estavam os índios, fizemos uma saudação comumente usada entre eles: “*zane karuka*”⁸⁹ ouvi claramente o comentário:

“...karawiu sabe falar a nossa língua. Bem feito para os que estão aqui e não sabem falar. Em resposta a esse comentário, o outro falou mais ou menos assim: “... é por isso que eu estou aprendendo, quero aprender a língua do meu povo e não quero perder pra karawiu.” (diálogo com algumas pessoas, na “casa de farinha”)

Com esse comentário, surgiu uma gargalhada geral entre os que estavam presentes na casa de farinha. Ela, em nosso entendimento, significou a aprovação de todos, tanto pelo fato do aprendizado da língua indígena, quanto pela disposição em não ficar para trás em relação aos karawiu, no caso, por mim representado. Eram aproximadamente 08 (oito) pessoas, entre homens e mulheres.

⁸⁸ Relatório de visita às aldeias Tenetehara do Pindaré. Este Relatório foi entregue a Supervisão de Educação Indígena da SEDUC, em Setembro de 2004. Foi feito por Norval Oliveira da Silva, Linguista.

⁸⁹ Zane karuka em língua tentehar significa boa tarde, em língua portuguesa.



Figura 21. Casa onde é feito a farinha de mandioca.
Fonte: Pinto/2012.

Talvez em função da minha presença e da gargalhada coletiva que eclodiu, logo apareceram algumas crianças. Nesse momento, estávamos entregando algumas fotografias que havíamos feito na visita anterior à aldeia. Havia fotografado Paraipé⁹⁰.

Ele estava sentado em um banco e era o mais isolado do grupo. Fomos lá entregar a foto dele. Ele recebeu sem muito entusiasmo. A partir daí, algumas crianças iniciaram um diálogo, sempre utilizando palavras língua tentehar. Algumas dessas palavras acertávamos outras não.

Esse diálogo era acompanhado pelos adultos, que de vez em quando cochichavam aos ouvidos das crianças, enumerando mais nomes de animais. É claro que, de cinco a oito nomes proferidos por elas, acertávamos um ou dois. O diálogo com as crianças, e a intermediação dos pais, revelou para nós, um crescente interesse na manutenção da língua indígena. As crianças falando e os pais incentivando, nos parece ser um sinal significativo de interesse no aprendizado.

Ainda no contexto da “casa de farinha”, observamos também, que um dos homens que mexia a farinha no forno, disse claramente que não era índio (Figura 22). Mas, que já estava casado com uma índia há mais de 10 anos. Afirmou também, que mesmo não sabendo falar a língua, algumas expressões ele entendia claramente.

⁹⁰ Paraipé é um índio Tentehar. É ancião. E aos anciãos os índios chamam de Tamui. Ele também é chamado de cacique velho, ou cacique tamui. Ele também domina a prática do xamanismo, ou seja sabe as práticas de cura no universo das crenças dos índios Tentehar. É também cantador. Nas festas do moqueado, está sempre presente nas cantorias balançando seu maracá. É um homem sério, de poucas palavras.



Figura 22 - Homem não indígena, casado com índia, mexendo farinha.
Fonte: Pinto/2012.

A partir dessa fala, provocamos um diálogo. Perguntamos:

- *Você acha importante seus filhos falarem e língua indígena e a língua portuguesa?*

- Sem titubear ele respondeu: *sim acho*. Em seguida completou:

- *Digo sempre pra eles, que eles têm duas raízes: uma do branco, que é a minha, e a outra do índio, que é a da mãe deles. E como nós estamos é aqui que é a aldeia, que é a terra da mãe deles, eles tem que aprender as coisas dessa raiz, do índio, pra não deixar morrer, porque o do português é mais fácil aprender, porque tem tanto aqui como lá fora. Mas, tem que dar valor é o que está aqui, porque é daqui que nós vivemos.*

Foi a partir dessa fala, que entendemos que está havendo na aldeia um movimento no sentido de valorização da língua indígena.

No âmbito das famílias, que de acordo com nossa avaliação acima, são os sustentáculos da estrutura tentehar, percebemos que existe certa disputa. Essa disputa ocorre sempre em função do comando da aldeia, ou seja, pelo cargo de cacique. Como se fosse um conflito latente. E é esse conflito, que Zannoni (1999) chama a atenção, como sendo o motor de maior expressão da cultura Tentehar. “... conflito foi um elemento que esteve sempre presente. Isso torna possível afirmar ser ele o motor cultural da vida social.” (ZANNONI, 1999, p. 164).

CAPÍTULO IV

OS ÍNDIOS DO PINDARÉ NA PERSPECTIVA DE GRUPO ÉTNICO.



“Os últimos vinte anos presenciaram, no Brasil e no mundo, uma crescente visibilidade dos grupos étnicos e das populações nativas dos diversos continentes nos cenários nacionais e internacionais, graças, seja à sua mobilização em prol de seus direitos enquanto populações diferenciadas, seja pelas ameaças que vem sofrendo em várias partes do globo, seja ainda pelos conflitos e guerras étnicas que tem abalado profundamente grandes contingentes neste fim de século.”

Aracy Lopes da Silva,

Os índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré estão incluídos na comunidade indígena Tentehar, que detém hoje o maior percentual populacional do Maranhão. Esses são chamados pela localização em que estão situados: no vale do Rio Pindaré.

Os Tentehar no Maranhão tem suas localizações, a partir dos rios Pindaré e Mearim. A imagem abaixo mostra a cartografia dos três principais rios: Pindaré, Mearim e Itapecuru. (Figura 23).

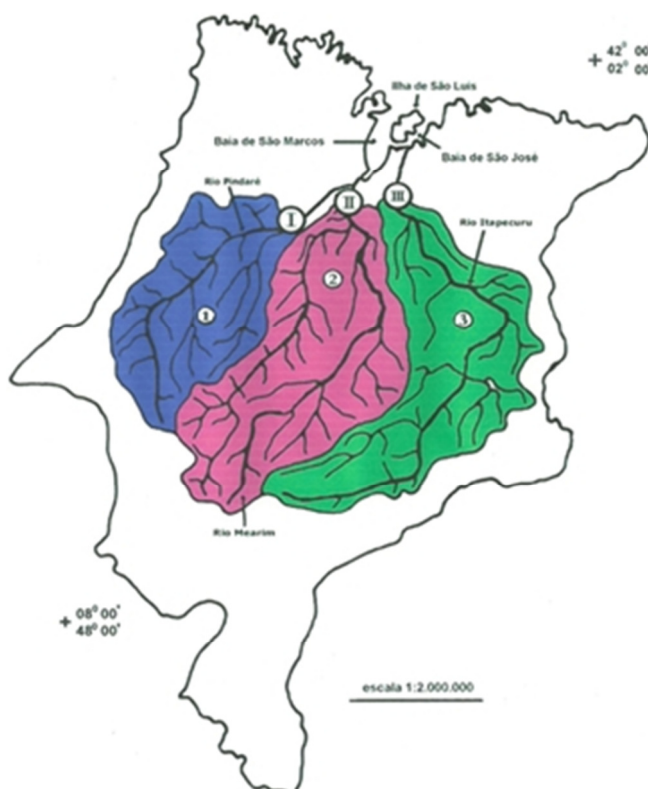


Figura 23 – Mapa. Principais rios do Maranhão⁹¹

Fonte: fundoamazonia.gov.br/FundoAmazonia/export/sites/default/site_pt/Galerias/Arquivos/Publicacoes/Plano_Estadual_do_Maranhxo.pdf. Adaptado.

Os outros Tentehar, embora não sejam denominados a partir da proximidade com o rio em que também se localizam, tem sua denominação mais identificada com o município. É o caso dos Tentehar de Grajaú, de Barra do Corda, do Arame e do Amarante.

Os Tentehar mais próximos dos do Pindaré, são os que habitam a Terra Indígena Carú. Além, da proximidade geográfica, há também uma proximidade emocional, sentimental, fruto de relações de parentesco. É comum

⁹¹ Fonte: http://www.ib.usp.br/limnologia/Rios_pre_amazonicos/riosbaciashidrograficas2.htm

esses índios se visitarem. Sempre encontramos nas aldeias do Pindaré, índios da Terra Indígena Carú.

No entanto, os que habitam a terra Carú, não tem nenhuma denominação adjetivada pela proximidade com o rio. São mais conhecidos e também chamados pelos outros indígenas de: “*os índios da Maçaranduba*”, ou em alguns casos raros de “*índios do Carú*”. Esse nome (Maçaranduba) é uma referência a maior e principal aldeia da Terra Indígena Carú, que tem essa denominação. Vale ressaltar também, que o rio Carú é afluente Pindaré.

Os índios Tentehar (Guajajara), portanto, detém a maior população e também o maior tempo de contato com a sociedade nacional. Esse tempo lhes proporcionou, sobretudo, a adoção de variadas estratégias para a continuidade de sua existência física, a garantia de seu espaço físico, como também a incorporação de variados elementos culturais, sendo esses, reelaborados, de acordo com suas percepções do mundo e do contexto social, geográfico, político e econômico em que estão inseridos.

Os Tentehar (Guajajara), que habitam o Maranhão, podem ser distribuídos do ponto de vista geográfico e político, dessa forma, numa localização a partir do rio e da região do município, ficando assim:

1. Os que habitam o vale do alto Merarim, com o seu afluente rio Grajaú, localizam-se na região dos municípios de Grajaú e Itaipava do Grajaú.
2. Os habitantes do médio Mearim, com o afluente rio Corda, situam-se na região dos municípios de Barra do Corda e Jenipapo dos Vieiras.
3. Os que habitam o alto Pindaré, com o afluente rio Zutiwa, e o rio Buriticupu, estão situados na região dos municípios de Amarante, Arame, Buriticupu e Bom Jesus das Selvas.
4. Os localizados no médio Pindaré, com o afluente rio Caru, situam-se na região dos municípios de Bom Jardim, Alto Alegre do Pindaré e Santa Inês.

Temos observado, ouvido e testemunhado uma variedade de comportamentos, falas, expressões e reações, provenientes de pessoas (geralmente não indígenas), quando se deparam em aldeias dos índios Tentehar (Guajajara).

As pessoas tendem a não aceitar que os integrantes dessas comunidades são indígenas. Tais conclusões são em decorrência da aparência que se mostra tanto os indígenas, quanto outros cenários presentes na aldeia.

Isso é bem evidente na aldeia Januária. As casas, na sua grande maioria são de alvenaria. A rua principal apresenta uma camada de asfalto. Ouve-se vindos das casas, som de música, dos mais variados estilos. Em frente ou no quintal de algumas casas, percebe-se a presença de antenas parabólicas. Em frente também encontramos alguns carros ou motos estacionados, de propriedade dos indígenas.

A primeira vista, portanto, pode-se logo concluir: *aqui não mora índio*. Tal fala, pode ser fruto da representação que construímos acerca do índio. Ainda representamos o índio seminu, com flecha e arco na mão. A casa totalmente de palha. E, desprovido de qualquer possibilidade de entendimento, domínio tanto dos apetrechos, quanto dos aparatos tecnológicos que julgamos serem somente nossos.

É como se esse fato (de ver o índio como está hoje), nos incomodasse, pois, no fundo, queríamos que os *índios* ainda vivessem como *índios*, ou seja, da maneira como nós o representamos. Como esse fato nos incomoda, não aceitamos, não entendemos (ou não queremos entender) o índio da maneira como se apresenta hoje.

Isso, na verdade remete a pergunta: quem é o índio? Quem são essas pessoas que vivem aqui? (fazendo referência a aldeia Januária). Tais indagações, fruto das inquietações, são frequentes.

Mas, afinal quem é o índio? Como o definimos? Do ponto de vista estatístico, de acordo com informação do IBGE⁹², no Brasil vivem hoje aproximadamente 800.000 (oitocentas mil pessoas), identificadas como indígenas. Na informação da FUNAI, este é o retrato dos índios no Brasil hoje:

“O Brasil possui uma imensa diversidade étnica e linguística, estando entre as maiores do mundo. São cerca de 220 povos indígenas, mais de 80 grupos de índios isolados, sobre os quais ainda não há informações objetivas. 180 línguas, pelo menos, são faladas pelos membros destas sociedades, que pertencem a mais de 30 famílias linguísticas diferentes”⁹³

Ainda buscando uma definição, citamos agora as palavras de (CASTRO, 2006) : “índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim

⁹² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2010.

⁹³ FUNAI, disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acessado em: 13/06/2012.

uma questão de 'estado de espírito'. Um modo de ser e não um modo de aparecer."⁹⁴

É exatamente nesse sentido que compreendemos os índios Tentehar do Pindaré: "...uma questão de estado de espírito. Um modo de ser e não um modo de aparecer".

Embora não seja raro ver os índios pintados na aldeia, e nesse particular da pintura, ressaltamos que a de urucum (vermelha), quando vista, tem um significado especial. Pois quando estão pintados de vermelho, geralmente há indícios de conflito. Entretanto, não é nenhuma raridade vê-los pintados de um azul encorpado, forte, que é a cor da pintura com jenipapo.

Cocar, arco e flecha são apetrechos mais raros, todavia, são encontrados em ocasiões de festa, sobretudo o cocar de pena, onde cantadores e mestres de cerimônia utilizam durante esses eventos. O arco e a flecha, no entanto, seguem a mesma linha da pintura com urucum: em ocasiões de conflito, ou de movimentos reivindicatórios.

Recentemente os índios do Pindaré protagonizaram duas ações de reivindicações. A primeira foi um bloqueio temporário na BR 316, na altura do km 258, que está localizado em frente ao acesso de entrada para a aldeia Januária. (Figura 24).

O segundo movimento, foi o bloqueio à ferrovia Carajás. Ambos os bloqueios, aconteceram em protesto à Portaria 303 da AGU⁹⁵. (Figura 25).

⁹⁴ "No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é", disponível em: http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acessado em: 08/09/2012.

⁹⁵ ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO. PORTARIA No- 303, DE 16 DE JULHO DE 2012. Dispõe sobre as salvaguardas institucionais às terras indígenas conforme entendimento fixado pelo Supremo Tribunal Federal na Petição 3.388 RR. **O ADVOGADO-GERAL DA UNIÃO**, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal e o art. 4º, incisos X e XVIII, da Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993, e considerando a necessidade de normatizar a atuação das unidades da Advocacia-Geral da União em relação às salvaguardas institucionais às terras indígenas, nos termos do entendimento fixado pelo Supremo Tribunal Federal na Petição 3.388-Roraima (caso Raposa Serra do Sol), cujo alcance já foi esclarecido por intermédio do PARECER nº153/2010/DENOR/CGU/AGU, devidamente aprovado, resolve: Art. 1º. Fixar a interpretação das salvaguardas às terras indígenas, a ser uniformemente seguida pelos órgãos jurídicos da Administração Pública Federal direta e indireta, determinando que se observe o decidido pelo STF na Pet. 3.888 - Roraima, na forma das condicionantes abaixo: "(I) o usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes nas terras indígenas (art. 231, § 2º, da Constituição Federal) pode ser relativizado sempre que houver, como dispõe o art. 231, 6º, da Constituição, relevante interesse público da União, na forma de lei complementar".



Figura 24 - movimento de bloqueio temporário da BR 316, km 258. Índios Tentehar do Pindaré, da Maçaranduba, Ka'apor e Awá.

Fonte: Pinto/2012.



Figura 25 - Índios Tentehar do Pindaré e da Maçaranduba, iniciando o bloqueio da Ferrovia Carajás, entre os povoados de Auxilândia e Mineirinho, no município de Alto Alegre do Pindaré.⁹⁶

Fonte: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=6548>

Em todos esses dois movimentos protagonizados pelos indígenas, eles usaram a pintura do urucum e também estavam portando arcos e flechas e outros apetrechos que utilizam em caso de conflito, como: bordunas e cacetes.

Mas, independentemente da utilização desses, adornos, a identificação do ser indígena, não está diretamente relacionado só a isso. Buscando uma definição, diríamos que índio: é qualquer membro de uma comunidade indígena, que se reconheça como índio, e ao mesmo tempo, tal

⁹⁶ Fonte: <http://eduardohirata.blogspot.com.br/2012/10/indios-guajajara-interditam-ferrovia.html>. Acessado em 05/08/2012

membro é reconhecido pelos outros, como indígena também. Ou seja, é preciso que ele dê testemunho de si, se reconheça; e os outros, deem testemunho dele também.

Nesse sentido, (CASTRO, 2006) apresenta uma definição para comunidade indígena, como sendo: “toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas”.

Um dos fundamentos, de acordo com a definição acima são as relações de parentesco ou vizinhança entre os membros. O outro, a manutenção de laços histórico-culturais. Os índios Tentehar do Pindaré manifestam esses dois fundamentos: parentesco e laços histórico-culturais.

A parentela é a base da estrutura social dos índios, tanto na aldeia Januária, quanto, nas outras aldeias. Sempre nos surpreendemos quando em uma roda de conversa, com alguns indígenas, aparece uma revelação, e ficamos surpreso com o fato, pois mesmo com algum tempo de contato, não suspeitávamos dessa relação de parentesco, com determinados indígenas. Fulano é teu pai? Ou, fulana é tua mãe? Ou, vocês são irmãos? É, portanto, bem próxima a relação de parentesco entre esses índios.

Vale ressaltar também, que essa parentela não está limitada somente no âmbito da aldeia, localizada na mesma Terra Indígena. Temos observado que índios de outras aldeias, de outras regiões, por exemplo: Barra do Corda, Grajaú, Amarante, sempre tem alguém que seja um parente próximo, vivendo na mesma aldeia.

Quanto ao fundamento das questões históricas e culturais, os indígenas do Pindaré mantém viva uma tradição, cuja proposição é a reafirmação da identidade Tentehar. Uma das expressões culturais é a festa da menina/moça/mulher. Tal festa é conhecida como “festa do moqueado”. Comemora-se a passagem para uma nova fase da vida. A menina, que por conta da menarca torna-se mulher é apresentada à sociedade Tentehar, como mais uma integrante.

As sociedades indígenas, ou usando o termo que temos adotado, povos indígenas, são consideradas sociedades (povos) tradicionais, é isso que aponta (GIDDENS, 1990). Se são tradicionais, estão em oposição ao que é moderno, ou seja, as sociedades modernas. Estas, segundo Giddens, são sociedades da mudança constante e rápida.

“Todas as relações congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar...”. (Marx e Engels, 1973).

Nas sociedades tradicionais, conforme salienta Giddens, “...o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contém e perpetuam a experiência de gerações.” (GIDDENS, 1990). Essa, nos parece, tem sido a prática que caracteriza os povos indígenas, sobretudo em celebrações que rememoram, revitalizam a sua identidade.

Entretanto, de acordo com (MERCER, 1990, 34) “... a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Essa afirmação de Mercer, leva ao questionamento, onde, qualquer manifestação cultural que objetive reafirmar a identidade, é uma expressão de que tal identidade está em crise.

Só perguntamos quem somos, quando não sabemos, quando há dúvida. Logo, há crise de identidade. Todavia, podemos afirmar (continuamente) quem somos, sem necessariamente estar duvidando de nós mesmo. A festa do moqueado, em nosso entendimento, é uma festa que celebra, que reafirma a identidade indígena.

O ser *Tentehar*, é o termo utilizado para a autodenominação, pois o termo *indígena* é a designação genérica, para os povos encontrados pelos exploradores espanhóis, quando aportaram aqui no continente americano.

“Desse modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio”, pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami, etc.” (Dos Santos, 2006).

Entendemos desse modo, que a celebração, comemoração de uma festa, cujo objetivo seja a afirmação, ou reafirmação da identidade, não coloca em xeque sua própria identidade.

No caso da festa do moqueado, cuja festividade acontece num espaço de tempo nunca superior a 03 anos, cremos que ela não seja uma expressão de crise, na perspectiva de que eles não saibam quem são, ou que estejam procurando, catando seus pedaços e juntando na celebração.

Vemos a comemoração, como uma demarcação de sua distinção. Querem, pois, "... sua continuidade como uma unidade distinta da sociedade brasileira." (Diniz, 1983). Dessa forma, percebemos que esses índios, querem participar juntamente conosco da nossa sociedade, no entanto, querem também ser distintos de nós. Querem demarcar sua diferença. E, nos parece que a Festa do Moqueado⁹⁷ é um dos elementos que faz valer essa diferença.

É uma festa típica, e ao mesmo tempo atípica. Já participamos de inúmeras festas dessas em várias aldeias. Na Januária, nos recordamos de umas quatro. Essa, no entanto, a última que participamos foi muito especial, pois pudemos observá-la com "olhos de pesquisador". E é exatamente nesse sentido, que fizemos a seguinte descrição dessa festa:

Quando chegamos ao salão⁹⁸, nossa primeira impressão foi de decepção. Havia poucas pessoas. Os que estavam a julgar pela expressão facial, e pela postura, sobretudo dos que estavam sentados, denotavam desinteresse.

Sentamos ao lado dos meninos e meninas protagonistas da festa. A nossa frente, do outro lado do salão, cujo formato arquitetônico é circular, estavam os cantadores. A posição em que se encontravam, sentados em carteiras escolares, era numa espécie de recuo, com uma elevação de aproximadamente 20 cm. Tal recuo com a elevação dá ideia de palco. Ao lado dos cantadores, no plano abaixo, no nível do piso do salão, encontravam-se as mulheres cantadoras. Estas, também estavam sentadas em carteiras escolares.

Continuamos sentado por aproximadamente 20 minutos. Do nosso lado, as meninas e os meninos. Observamos que cochichavam. Eram uns cochichos baixo, discretos. Quase a todo o momento, vinham na direção deles, mulheres. Estas pediam para sentarem-se direito, arrumavam suas posturas,

⁹⁷ Comemora-se a menarca. Trata-se do rito de passagem, quando a menina é declarada mulher. Dela participam meninas e meninos. Para os meninos, como não há um fato físico marcante, é o que chamamos de puberdade: o conjunto de mudanças verificadas no corpo masculino. Nessa festa, comemora-se a inclusão de novas mulheres e novos homens, que integrarão a comunidade indígena Tentehar (Guajajara), da Terra Rio Pindaré, precisamente da aldeia Januária.

⁹⁸ Foi construído um espaço, especialmente destinado para a realização de festividades culturais dos índios Tentehar do Pindaré. Eles o denominam de "Centro de Cultura." É uma construção circular, com um salão ao meio. Tem dois espaços reservados: um destinado aos cantadores, com uma pequena elevação, dando a ideia de palco. O outro, destina-se a abrigar pessoas, geralmente os que estão sendo homenageados. Este espaço, dá a ideia de camarim.

faziam sinal de silêncio. Observamos também que as censuras que as mulheres davam aos homenageados da festa do moqueado, eram brandas, mostravam carinho.

Do lado de fora do salão, o número de pessoas era maior. Em sua maioria jovem. Agrupavam-se de três até cinco pessoas, incluindo do sexo masculino e feminino. Ao contrário dos jovens que estavam no salão, estes conversavam alto, ao mesmo tempo em que davam boas risadas. Não eram, portanto, obrigados a fazer silêncio.

Continuamos sentado. Em nossa direção veio um indígena. Cumprimentou-nos e sentou-se ao nosso lado. Conversamos informalmente e perguntamos-lhe a que horas tinha começado a festa. Ele respondeu-me: “*Karaiu*⁹⁹ estamos aqui desde as 10 horas da manhã”. Quando chegamos a aldeia eram aproximadamente 21:00 horas.

Começamos a entender o porque do aparente desinteresse. Quando chegamos estava em um intervalo, dos muitos que acontece durante a festa. O intervalo é o descanso para os cantadores e cantadoras, para as meninas e meninos, que sempre dançam quanto a cantoria recomeça.

Sem que ninguém avisasse, o cantador principal começou a balançar seu maracá, ao mesmo tempo em que as pessoas conversavam, outros entravam e saíam do salão. Como que ignorando tudo isso, ele continuou o balançar e simultaneamente bater o pé ao chão, acompanhando o ritmo do maracá. Seus olhos estavam fechados e agora ele começou a cantar. Sua voz era baixa, mas firme. O ritmo era ditado pelo maracá e pela batida do pé, numa cadência monótona, uniforme, entretanto, contagiante. Automaticamente, começamos também a bater o pé.

O cantador continuou seu cantar, agora, em outro volume, mais elevado. As conversas pararam, o entra e sai também cessou. Imediatamente os outros cantadores o acompanharam. O som do conjunto da voz masculina tomou conta do salão. As mulheres cantadoras, como que aguardando sua vez, entraram também no coro. Fizeram uma espécie de segunda voz, dando a impressão de que estavam respondendo ao canto dos homens. A harmonia era perfeita: maracás, batida de pés ao chão, voz masculina e resposta com voz feminina.

⁹⁹ Denominação que os indígenas do Tronco Tupi Guarani (que é o caso dos Tentehar – Guajajara) atribuem aos que não são índios. Quando se referem à mulher, chamam: *karaiu kuzã*

Exatamente nesse conjunto de harmonia musical, também sem que ninguém mandasse, começou a entrar no salão os que estavam de fora. Os que já estavam dentro levantaram-se e abraçados, em grupos de duas até cinco pessoas executaram a dança da festa do moqueado. A performance era rodar abraçado, marcando o passo pela batida do pé.

Participaram da dança, todos, sem discriminação: crianças abraçadas com crianças, jovens abraçados com adultos e idosos. Homem com homem. Mulher com mulher. Mulher com homem. À medida que foram rodando e passando por outras pessoas, sobretudo os de fora, convidavam para também participarem da festa, ou seja, entrar na roda.

Nesse momento, já estamos de pé (de pé em pé tentando acompanhar o ritmo) criando coragem e esperando um convite mais convincente. Finalmente entramos na roda. Da mesma forma que o cantador começou, ele também parou. Todos deixaram o centro do salão. Uns saíram outros permaneceram. Os meninos e meninas alvos da festa voltaram pra suas cadeiras. Foi dado mais um intervalo.

Nessa cadência vinha acontecendo a festa, e continuou noite a dentro, até o raiar do dia. Tudo muito espontâneo. Não existia a figura de um mestre de cerimônia, mas uma consciência coletiva, que preenche individualmente cada pessoa, dando a percepção de quando começou, quando terminou, quando deveríamos ir ao salão, quando era para dançar.

Enfim há um ordenamento, há uma diretriz que é estabelecida, sem que seja necessário que alguém comande verbalizando um comando. Exceto as mulheres que carinhosamente chamaavam as meninas e os meninos, para manterem-se de forma comportada, tudo aconteceu naturalmente. Todos dominam as “regras” peculiares da festa do moqueado.

Quando os primeiros raios do sol despontaram, os protagonistas da festa foram retirados do salão. Foram receber os últimos preparativos para o final da cerimônia. Foi dado mais um intervalo. Este foi mais longo, pois a festa só recomeçaria, quando meninas e meninos retornassem.

Quando voltaram, as meninas estavam de saia branca, cujo comprimento ia até os pés. (Figura 26). Na cabeça, tinha uma espécie de tiara, que encobria todo o rosto. Na parte de trás da cabeça, escorria umas tiras, que lembravam os caboclos de fitas do nosso bumba meu boi. Esta é feita com

pena de pássaro, penas coloridas, que davam um contraste com a pintura corporal.



Figura 26 - Festa do moqueado.
Fonte: Pinto, 2011.

Em volta do pescoço, usavam longos colares, de miçanga branca. Todo o corpo estava coberto do sumo do jenipapo, que dava uma coloração escura, um azul marinho forte, encorpado.

Os meninos levavam na cabeça um cocá, com poucas penas, circundando toda a cabeça. Levavam também cada um uma lança, em forma de flecha, sem o arco. Usavam calções brancos e todo o corpo também estava pintado com jenipapo. (Figura 27).



Figura 27 - Festa do moqueado.
Fonte: Pinto, 2011

Nesse mesmo espaço, entrou um índio ancião, que era acompanhado pelo cantador principal. Todos estavam lado a lado, ligados pelo braço, como se fossem argolas. Bem no centro, também argolado estava o índio ancião. O cantador principal, que estava bem em frente ao ancião, iniciou pausadamente o balanço do seu maracá. Em seguida, começou a cantar.

Nesse momento seguiu-se uma cena de muita emoção. O índio, ancião, que estava no meio dos meninos e meninas começou a chorar. O cantador, que continuou com o balanço do seu instrumento, também chorou. Ele tentou cantar, mas foi vencido pela emoção. Atrás do cantador estavam as mulheres, as mesmas que estavam sempre dando retoques nas meninas e meninos. Estas também choraram. Foi um choro contido, pois o cantador precisava entoar seu canto.

Naquele momento, eram muitos os que correram para a porta do quarto, tentando ver, e entender o que se passava. Quem espiou no quarto, logo saiu, e saiu com os olhos marejados. Lentamente, todos iam deixando o quarto. Começou pelas mulheres, logo depois o cantador, que foi seguido pelo ancião, que trazia consigo os novos homens e mulheres indígenas da etnia Tentehar (Guajajara). Já estava quase no final da festa.

O séquito seguiu para fora do salão. A frente estava o ancião, que puxou as meninas e meninos, que logo, estariam integrando a comunidade como índios Tentehar (Guajajara).

Esse é o rito de passagem, estão na transição de meninas e meninos, para mulheres e homens. Dentre as várias obrigações, responsabilidade, deveres e direitos que lhes serão atribuídos estão o de dá continuidade a essa festa. Festa da identidade Tentehar.

O cantador continuou cantando, sua voz era baixa. O acompanhou um ou dois outros cantadores, que também cantavam em voz baixa. As mulheres que cantavam a segunda voz, também cantavam baixo. Ouviu-se, assim que pisaram os pés fora do salão, o som de fogos de artifício.

O cantador continuou cantando, mas, fez uma pausa. Naquele momento, aproximou-se de uma das meninas acompanhado do índio ancião. Disse alguma coisa para a jovem, que foi repetida pelo ancião. Fez-se silêncio. Todos os que estavam fora, aproximaram-se e tentavam ouvir a resposta da jovem. As mulheres chegaram perto e insistiram também na mesma fala do cantador.

A menina respondeu alguma coisa. Não satisfeito, o cantador voltou a balançar o maracá e recomeçou o canto. Fez nova pausa e teve o mesmo procedimento com todas as meninas e meninos.

É nesse momento, a partir da resposta, que é firmado o compromisso de ser Tentehar. Percebemos, que quando a resposta foi dada sem titubeios, houve uma alegria entre os indígenas. O cantador principal, encarregado da questão, corroborado de perto pelo índio ancião, eram os primeiros a se alegrarem.

O sorriso que se lhes estampava no rosto, era seguido por todos que estavam ao redor tentando ouvir a resposta que somente o cantador, o ancião e algumas mulheres que se chegam para perto ouviam.

A resposta à pergunta do cantador dada pelos jovens indígenas, pode ser traduzida assim: a partir de hoje, assumo a condição de adulto, de mulher, ou de homem. Assumo também a condição de Tentehar, de continuar a tradição do meu povo, dos meus pais, avós, de meus parentes. Assumo e me identifico como Tentehar¹⁰⁰.

A última parte da festa foi a distribuição da comida. Antes, porém, uma mulher, com um pedaço de carne retirada da panela em que se encontrava a comida, esfregou tal pedaço no corpo das meninas e meninos.

Começou pelas meninas. Passou a carne pelas pernas, exatamente na articulação interna que une coxa e perna. Passou também nas axilas, na barriga e nos pés. O mesmo foi repetido aos meninos. Segundo eles, essa carne, vai dar sustentação às pernas, braços. Vai dar a capacidade de gerar para as mulheres e o poder da procriação para os homens.

A festa do moqueado, conforme um dos cantadores tem sido praticada desde sua infância. Segundo ele, ouviu também de seu avô o mesmo testemunho. É, portanto, a festa mais antiga e tradicional dos Tentehar. É a celebração da identidade.

Essa festa, portanto é um dos fundamentos histórico-culturais, de acordo com a definição de Castro, para *comunidade indígena*.

Os índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré, no entanto, se enquadram em outra categoria conceitual. É a categoria de Grupo Étnico. Por

¹⁰⁰ Esta informação foi reunida após ouvir de vários índios, a pergunta que fazia: “qual é a resposta que o menino ou menina dá para o cantador e o mestre de cerimônia, quando eles dão uma pausa na cantoria, já no final da festa?” A resposta que alguns índios me deram, deu pra formular a sentença acima.

grupo étnico, temos que recorrer ao conceito clássico emitido por Fredrick Barth, onde ele diz que:

“O termo grupo étnico, na bibliografia antropológica, é geralmente entendido para designar uma população que:

1 perpetua-se biologicamente de modo amplo,

2 compartilha valores culturais fundamentais, realizados em patente unidade nas formas culturais,

3 constitui um campo de comunicação e de interação,

4 possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo.” (POUTIGNAT, 1998, p. 189,190)

O conceito de “*grupo étnico*”, acima não se diferencia muito do que foi mencionado anteriormente de Castro, conceituando “*comunidade indígena*”. Neste conceito, o termo enfatizado foi fundamento, tanto no âmbito da parentela, quanto dos processos histórico-culturais.

Analisando o conceito de grupo étnico na perspectiva dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré, percebemos que eles tem se perpetuado biologicamente de modo amplo. Há um significativo crescimento demográfico registrado entre os Tentehar (Guajajara) no Maranhão, nos últimos 05 anos. Há também um notório compartilhamento de valores culturais. A narração acima, da nossa participação na festa do moqueado, reforça esse patente compartilhar de formas e elementos culturais.

Quanto ao campo de comunicação e interação, este item é muito peculiar. Os índios hoje mantém uma rede de comunicação, que lhes proporciona uma interação que vai além das relações étnicas. Vale ressaltar, que os canais de comunicação dos índios, seus meios, foram implantados bem antes dos atuais meios de comunicação. É importante considerar, que grande parte das aldeias, estão localizadas em áreas de difícil acesso, contudo, tais condições não impediram que a comunicação e a interação fosse realizada eficazmente entre os índios.

No aspecto da identificação coletiva é também um item evidente. Os índios se reconhecem como tal, tanto no sentido individual, como também no coletivo. E é exatamente nesse aspecto que o conceito de Barth ficou popularizado.

Outra questão também a ser considerada é o resultado dos contatos. Estes foram importantes, para que os indígenas se readaptassem, e reelaborassem suas práticas, incorporando a elas novos elementos, adquiridos com o contato.

Por outro lado, esse contato proporcionou uma intensificação na miscigenação. E nesse aspecto, ficamos admirados quando nos deparamos com pessoas que a nosso ver, não se parecem com índios. Todavia, o critério de identificação étnica, não caminha pela aparência física, ou, utilizando uma linguagem mais antropológica, pelos sinais diacríticos.

O critério de identificação étnica se sustenta em duas bases. A primeira, na auto definição, ou seja, o indivíduo se reconhecer como tal. E a segunda, quando os integrantes do grupo, também o reconhecem como integrante daquele povo. Essa pode ser uma conclusão do conceito de Barth, para grupo étnico.

Embora alguns prognósticos, vaticinassem que os indígenas (os Tentehar /Guajajara), estariam em no máximo duas gerações, completamente transformados, ou seja, idênticos aos regionais das áreas do entorno das aldeias, (WAGLEY, GALVÃO, 1961) não se confirmou.

O indígena hoje mantém práticas culturais, e nestas utilizam utensílios e apetrechos, usados desde a época da colonização portuguesa. Como já dissemos anteriormente, um exemplo disso é a pintura do corpo com o suco do jenipapo (D'ABBEVILLE, 2008).

Outro fato que é muito questionado acerca dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré é a língua. É notório que o português é o idioma mais falado na aldeia Januária. Todavia, nesse aspecto, Poutignat, 1988, coloca que: “um grupo pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua ou a religião, e contudo continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo” (POUTIGNAT, 1988, p. 156). Outro dado observado é quanto a religião. São vários indígenas adeptos de religiões cristãs, sobretudo as de cunho protestantes ou evangélicas.

Os questionamentos frutos da situação sociolinguística e do aspecto religioso, sempre querem por em xeque a questão, da etnicidade. Como se esses dois elementos, fossem definidores para a extirpação da identidade étnica. Contudo, as experiências vivenciadas no cotidiano desses indígenas, mostram exatamente o contrário.

Eles continuam se autodefinindo e buscando um componente coletivo que os diferencie do conjunto maior da nossa sociedade. E essa autodefinição e busca, tem acontecido em meio ao falar a língua portuguesa e na prática da religião protestante ou evangélica.

Essa diferenciação remete a outro conceito: o de fronteira étnica. A concepção inicial de que trata a fronteira étnica, caminha pela percepção das categorias de “*nós*” e os “*outros*”. Ou de “*nós*” e “*eles*”.

Para entrarmos nessa discussão, entendemos ser necessário um olhar acerca do conceito de ideologia, na visão de (LOWY1985). Este autor chama atenção, na descrição do seu conceito para o termo: visão social de mundo, que segundo ele:

“...seriam portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas.(LOWY: 1985, p. 14)

É nessa perspectiva que queremos caminhar no entendimento de fronteira étnica. Recorrendo a Lowy, usaremos o termo adotado por ele: Visão Social de Mundo. Nesse sentido, creio ser válido perguntar: Qual a visão social de mundo dos indígenas? Que ideias teriam eles na perspectiva deles mesmos? Que ideias teriam eles de nós? Qual a ideologia deles a nosso respeito?

No caso dos índios Tentehar (Guajajara), mais especificamente os do Pindaré, temos a dizer que: Eles se autodenominam Tentehar, cujo significado pra eles é: “*nós somos gente verdadeira*”, ou “*gente verdadeira*”.

Essa expressão soa como uma demarcação, uma posição frente a uma oposição. Afirmar: “*somos gente verdadeira*”, implica na existência de *gente não verdadeira*. Implica também uma afirmação de autenticidade, de exatidão, daquilo que está correto, do que é sincero. E outros adjetivos mais que podem ser oriundos da palavra *verdade*.

Partindo desse princípio, podemos auferir que todo o procedimento dos índios Tentehar (Guajajara), está assentado na autenticidade, na exatidão, no correto. O proceder é fruto dos princípios culturais, que norteiam as práticas sociais e individuais que se materializam nas relações do cotidiano. Exemplificando tais práticas, poderíamos citar, o tratamento nas relações sociais, de gênero e familiares.

O labor diário, seja na roça, na caça, pesca, ou nos afazeres da casa, o que inclui também a produção dos instrumentos de trabalho, sobretudo o artesanato. O trato com o meio ambiente, acrescentando os componentes da fauna e da flora. Na verdade todo o conjunto que integra a vida social,

econômica, espiritual (religiosa), de lazer, está assentado numa base cujo sustentáculo é um rigor ético de um patamar muito elevado.

Essa, portanto, é a visão étnica de mundo dos Tentehar. O que determina o nível do patamar são os adjetivos oriundos da palavra verdade: exatidão, autenticidade, axioma.

Diante, disso, achamos possível arriscar uma resposta quanto à questão de como os índios veem a si, ou seja, qual a visão social de mundo, ou a visão étnica de mundo deles. Pensando positivamente (não no sentido da filosofia positivista), tais índios primam pelo correto procedimento que demandam seus afazeres diários: no trabalho, no lazer, na religiosidade, nas relações sociais, enfim...

Todo o conjunto que envolve, que demanda ação, deve ser executado tendo como parâmetro a exatidão, a autenticidade, o correto, pois, “nós somos gente verdadeira”. Esse, portanto, é o primado ideológico dos índios Tentehar (Guajajara), esse é o “nós” deles. Esse é, portanto, um lado da fronteira.

Quem são por outro lado, na perspectiva dos índios, os “*outros*”, os “*eles*”. São esses, pois, que compõe o outro lado. O lado de lá. Os índios Tentehar nos chamam de *karaiw*. Ou seja, quem não é Tentehar (Guajajara) é *karawi*. Se nós somos *karawi*, logo não somos Tentehar, e conseqüentemente, não somos gente verdadeira. Somos, portanto, os “*outros*”, os “*eles*”. Como se dá nosso trabalho? Como executamos nossas atividades?

Em sentido contrário à prática Tentehar. Nossas tarefas são quase sempre desenvolvidas em meio a muita correria, competição. Estamos sempre buscando uma melhor colocação. E algumas vezes, nessa competição, usamos de alguns expedientes antiéticos, desonestos. Isso tem como resultado: cansaço, envelhecimento, doença, insegurança, medo.

A correria do dia-a-dia, a pressão de alcançar melhor posição no trabalho, o trânsito das grandes cidades. A vida urbana moderna gera estresse e está diretamente ligada ao aumento dos índices de depressão e ansiedade em todas as faixas etárias. No Distrito Federal, um quadro específico de depressão relacionada ao ambiente de trabalho chama atenção de psiquiatras na capital dos concursos públicos.¹⁰¹

Como tratamos o meio ambiente? Como nos comportamos diante de alguns componentes da natureza? Nossa prática tem sido pautada por uma

¹⁰¹ Disponível em: <http://www.fac.unb.br/campusonline/cotidiano/item/2146>

constante exploração, pelo desrespeito. Não temos tido a preocupação em conservar, em manter. Nossa lógica, do lucro, do acúmulo tem ditado as regras em nosso comportamento.

Os índios, portanto, nos veem numa lógica radicalmente diferente da dele. Não nos pautamos pela autenticidade. Primamos o nosso bem estar em primeiro lugar, nosso primado é a individualidade. Quando pensamos em termos de coletivo, direcionamos nossa atenção ao núcleo familiar. Pensamos em termos de lucro, de posse, de aquisição material. Os índios sempre nos veem como gente que quer tirar vantagem, que quer se dá bem, seja em que aspecto for.

O olhar dos índios que nós julgamos de desconfiança se fundamenta nisso, no fato de que pessoas de alguma forma vão tirar proveito de qualquer situação. O índio tem muita sensibilidade, e a prática, manifestada nos frequentes contatos tem ensinado isso a eles.

Esse é, em nosso entendimento, o ponto culminante da fronteira étnica: o aspecto subjetivo, que emana do interior, cuja exteriorização, está além das aparências, do que nossos olhos conseguem ver. A convivência com esses indígenas, em idas e vindas à aldeia Januária, nos proporcionou isso. Enxergar essa dimensão da vida dos Tentehar (Guajajara) do Pindaré.

Vale ressaltar ainda, que o território é de fundamental importância como elemento que complementa a construção da identidade étnica. A ligação com a terra, e todos seus elementos, o que inclui, sobretudo, a flora e a fauna, se constitui como parte integrante dos vários fios que vão formar e manter a teia da identidade indígena.

É a terra que mantém a existência física dos indígenas, pois ela é uma das principais fontes de alimentos. A terra produz tanto de forma espontânea, quanto a partir da intervenção humana. O que equivale dizer que os frutos podem ser colhidos ou plantados. Há, portanto, uma consciência, tanto individual, quanto coletiva da importância da terra, na perspectiva de ser a mantenedora do povo, da sua prodigalidade.

Nesse sentido, os índios mantêm uma ligação, que pode ser traduzida em veneração a terra. Além dos frutos da terra propriamente dita, ela também produz os animais peculiares a determinada região. Tais animais incluem-se, aí também os peixes que compõem o cardápio alimentar, que nutre os homens e mulheres integrantes de determinado povo indígena.

É todo esse conjunto que forma a terra, o território, a habitação, que vai além da casa, da rua ou das ruas, que abriga os indígenas, que compõe o arcabouço da construção da identidade. A festa do moqueado, por exemplo, reúne todo um conjunto de animais, e plantas peculiares à região. Tais componentes, são de fundamental importância que de outro modo, não seriam possíveis a realização da festa.

A festa, pois, agrega, abriga todos os que de alguma forma realizam ali a sua transição, a passagem, o rito. Ele demarca de uma só vez, o ser tentehar, o grupo étnico e a fronteira que delimita o nós e os outros, ou o nós e eles.

Para finalizar este capítulo diríamos que os índios souberam ressignificar e readaptar suas práticas, visando a manutenção do seu ethos tribal. E é em nosso entendimento, esse ethos tribal, o mesmo componente étnico. É nesse sentido, que este trabalho direciona seu pressuposto teórico. Esses indígenas hoje mantêm uma estratégia de ação, assim definida: sua autodenominação é *Tentehar*, cujo significado é: “*somos gente verdadeira*”. No entanto, eles são denominados pelos não indígenas como: *Guajajara*. Este nome, para eles, não tem significado. Entretanto, é a denominação que eles utilizam para as reivindicações e lutas. Portanto, Tentehar é étnico, é tribal. Guajajara é interétnico.

Eles, pois, são ao mesmo tempo Tentehar e Guajajara, todavia, sabem utilizar tais denominações, no contexto das suas necessidades. TENTEHAR está restrito e umbilicalmente ligado à aldeia, a parentela. GUAJAJARA por sua vez os remete aos ambientes sociais, que começa inicialmente no povoado mais próximo. Estendem-se as sedes municipais, as sedes estaduais e a sede da federação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação tem na escola, a sua maior expressão, seu instrumento mais visível. É, pois, dessa forma que ela se apresenta em nossa sociedade. Vinculamos o saber, o conhecimento, a ciência à escola. Para nós, portanto, a escola, está estritamente relacionada ao saber, ao conhecimento, a ciência.

Percebemos ser essa a intenção de um dos segmentos que promovem a educação escolar indígena, fazer com que a escola, seja o meio pelo qual os indígenas adquiram conhecimentos, sejam inseridos no saber científico. Essa intenção é promovida, sobretudo pela gestão governamental, que devido ao Decreto 26 de 1991, atribuiu ao MEC a coordenação dessa educação, cabendo, no entanto aos estados e municípios a execução das ações educativas.

No entendimento dos gestores governamentais, o cumprimento de suas tarefas está em proporcionar uma educação escolar, no entanto, nos moldes da sua. Ou seja, da mesma maneira que a educação é representada em sua sociedade, cuja prevalência é a escola.

Percebemos também, outra concepção de educação escolarizada destinada aos indígenas, que é protagonizada por outro segmento. Esta tenta ampliar o espaço do ensino e aprendizagem. Esta concepção entende que a escola pode agregar outros elementos que não estejam vinculados somente aos conhecimentos universais. Para eles, a escola pode ser um espaço de revitalização cultural, ou mesmo de aprendizado cultural. Como se fosse uma instituição onde o índio pudesse aprender a ser índio.

A escola, portanto, serve tanto para ensinar a ciência, o conhecimento, ou seja, as coisas do não índio, como também, o saber, o conhecimento inerentes ao índio. Essa concepção da escola tem dupla função: a primeira, preparar o índio para o embate do cotidiano com o não índio, pela via do conhecimento, da educação. A segunda, revitalizar, ressignificar seu ethos tribal, sua identidade, ser um instrumento de aprendizado/reaprendizado e valorização do ser índio.

O que questionamos, sobretudo em relação a segunda função é que: a escola acontece em um ambiente fechado, com horários definidos, com normas, calendários, programações definidas e conteúdo previamente elaborado. Enquanto que, os ensinamentos da cultura, da educação indígena de um modo geral, acontecem no cotidiano, e não tem espaço, nem tempo,

regras, conteúdos ou calendários definidos. A cultura indígena pode ser aprendida na escola?

Em nossas escolas, por exemplo, os ensinamentos culturais, estão restritos a apresentações alusivas às questões folclóricas. Nossas manifestações culturais, bumba meu boi, quadrilha de São João, blocos tradicionais de carnaval, não são ensinadas na escola. O que crianças, adolescentes e jovens fazem na escola em relação a essas manifestações, está restrito a apresentações, a espetáculo.

Esse nosso questionamento remete a um dos pressupostos, que direcionam a nossa questão metodológica:

- A escola que pretende ser indígena, não consegue repassar os conteúdos dos ensinamentos ou conhecimentos (etnoconhecimentos), vivenciados no cotidiano da aldeia, porque tais saberes não tem um espaço definido para acontecer. A transmissão do saber dos índios é repassada nos mais variados espaços, tanto de convivência, quanto de atividades laborais que estes vivenciam.

Percebemos, no entanto, que esse pressuposto não se confirmou. Os índios Tentehar do Pindaré tem mantido uma atividade educacional vinculada a escola, que antes, estava restrita a ambientes e atores específicos. É o caso do cantos, ou das cantorias, praticados exclusivamente por cantadores.

Esta atividade é muito praticada por esses indígenas, e dentro da estrutura organizacional dos Tentehar, podemos dizer que tem a categoria dos cantadores. Podemos também relacionar a dos caçadores, dos pescadores, dos agricultores. Todos, os que exercem tais atividades, tem habilidade para o exercício. Esta habilidade é proveniente de uma vocação. Tal habilidade pode ser apreendida pelo acompanhamento do filho junto ao pai, ou junto ao avô, ao tio, ou ao irmão, etc.

Existe, no entanto, uma habilidade especial, quando se trata de cantador, algo mágico, pois o cantador, também é compositor. As composições geralmente falam dos elementos da natureza, aves, árvores, rios, peixes, astros. O aspirante a cantador, precisa ter vocação, como se fosse um chamado. O cantador, ou os cantadores, compõe um círculo restrito.

A cantoria também está vinculada a rituais de xamanismo, de cura. Percebemos, nesse sentido, uma vinculação dos cantadores com o

sobrenatural, com o espiritual. Existe, na cultura dos Tentehar no que se refere aos cânticos praticados pelos cantadores, uma temporalidade. Ou seja, existem os cânticos que são cantados somente pela manhã, outros só a tarde e os cânticos da noite. Existe, portanto, uma categorização dos cânticos, assim determinado: cânticos da manhã, cânticos da tarde e cânticos da noite. Os cantadores permitiram que os cânticos fossem ensinados e cantados na escola, tendo como critério a obediência dessa categorização.

A escola criou uma espécie de popularização dos cantos e dos cantadores da Terra Indígena Pindaré. Na intenção de preservar esta atividade, está havendo um ensinamento na escola (não necessariamente no espaço físico) dos cânticos executados nas cantorias. É comum ver adolescentes e jovens ensaiando os cantos, empunhando o maracá, na companhia de um cantador.

Na última festa que participamos, percebemos a alegria de algumas mulheres, quando um dos seus parentes, um jovem, sentou-se junto com os cantadores anciãos. Quando começa a cantoria, tendo sido dado uma pausa, geralmente quem recomeça é um cantador. Dessa vez, no entanto, quem recomeçou foi um dos jovens aprendiz de cantadores. Imediatamente as mulheres que também acompanham a cantoria com a segunda voz, correram para ver e ouvir quem cantava. Quando viram o jovem aspirante, deram como se fosse brados de alegria.

O que acontece na escola da aldeia Januária em relação aos cânticos, do ponto de vista comparativo, é como se nas nossas escolas estivesse sendo ensinado a fazer a benzeção, por uma benzedeira. Em nossa infância, presenciamos algumas vezes uma benzedeira fazer a benzeção. Com uma galho de mato, ele repetia uma palavras incompreensíveis. Era quase um canto, algo mágico, sobrenatural, espiritual. Algo que dizia respeito somente a ela, como se fosse um segredo. Com toda certeza, a benzedeira, não aprendeu esse ofício na escola. Todavia, ofício de cantador, está sendo ensinado na escola da aldeia Januária.

Percebemos, portanto, a partir da nossas observações que os indígenas tem utilizado a escola, como estratégia, como ferramenta, instrumento para se apropriar, revitalizar e ressignificar tanto os aspectos culturais, no âmbito das celebrações, quanto afirmação do ser Tentehar.

Nossos esforços durante este trabalho foram o de tentar recuperar historicamente o significado da escola indígena, tanto em sua dimensão funcional, como no seu caráter pedagógico. Acreditamos que fomos para além disso. O debate sobre a escola indígena perpassa por preceitos fundamentais, dos quais podemos destacar dois aspectos mencionados acima.

Entendemos que o paradigma da educação indígena deve, sobretudo, ser respeitado. Uma vez que o significado daquilo que se construiu historicamente leva em consideração algumas limitações. O debate deste texto, esperamos, não se encerra em si mesmo. Encaramos aqui este desafio como uma possibilidade de ampliação desta discussão, para uma revisão da educação indígena, de seu propósito, de sua finalidade, de sua eficácia no que tange seus usuários.

REFERÊNCIAS

ABBEVILLE, Claude. História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e Terras Circunvizinhas. Trad. Sérgio Milliet. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

ALAMI, Sophie. Os Métodos Qualitativos. Trad. Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

ANDERSON, Perry. Linhagens do Estado Absolutista. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 143 - 172.

As Leis da Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luis Donisete Benzi Grupione. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2ª edição. Brasília, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BORGES, Paulo H. Porto. Para Lembrar do Nosso Povo. Escolarização e Historicidade Guarani Mbyá no 'Jardim das Flores'. Campinas Faculdade de Educação. UNICAMP, Mimeo. 1997.

BRASIL. Constituição (1988): Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 30/2000 e Emendas Constitucionais 6/94. Ed. Atual em dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

BRASIL. Decreto Presidencial de Nº 26 de fevereiro de 1991. Brasília: mimeografado, 1991.

BRANDÃO, Zaia. BAETA, Annamaria Bianchini. ROCHA, Any Dutra Coelho da. Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRYM, Robert. Sociologia: Sua Bússola Para um Novo Mundo. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz de . A Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal - Ministério da Cultura - Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro. (Cópia obtida via internet). Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1016851/icon1016851.pdf

CADERNOS SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena

ressignificando a escola. Organização: Ricardo Henriques, Kleber Gesteira, Susana Grilo, Alaíde Chamusca. Brasília 2007.

CAPACLA, Marta Valéria. O Debate Sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995). Resenhas de Teses e Livros, 1ª Edição. Brasília/São Paulo, 1995.

CARVALHO, L. R. de. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CASTRO. Eduardo Viveiros.

http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf (2006)

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. (Org.) Estado Multicultural Indigenistas. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. A Política Indigenista no Maranhão Provincial. São Luís: SIOGE, 1990.

COLLET, Célia . Interculturalidade e educação escolar indígena; um breve histórico. IN: GRUPIONI, Luis Donisete (org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, MEC/UNESCO,2006

CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. Muita Terra Para Pouco Índio? O Processo de Demarcação da Terra Indígena Krikati. São Luís: Edições UFMA; PROIN(CS), 2000.

CORRER, Adilson Roberto. A Filosofia do Ratio Studiorum. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2006. Mimeo.

DA SILVA, Edilza Ramos. O cotidiano dos Guajajara da Área Indígena Pindaré – 1978/1994. Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 1997.

DIAGNÓSTICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE PREVENÇÃO E CONTROLE DO DESMATAMENTO E DAS QUEIMADAS DO MARANHÃO – PPCD-MA. Brasília, junho de 2011.

DINIZ, Edson Soares. Os Tenetehara-Guajajara e a Sociedade Nacional: Flexibilidade Cultural e Persistência Étnica. Belém: ED. Universitária UFPA, 1994.

_____ Os Tenetehara-Guajajara e a Sociedade Nacional: Flexibilidade Cultural e Persistência Étnica. Belém: ED. Universitária UFPA, 1994.

DOS SANTOS, Gersem Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

DURKHEIM, Émile. A Educação Moral. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes. 2008

EDUCAÇÃO – BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Organização: Grupioni, Luís Donisete Benzi. Brasília: O Instituto, 1981.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola. Organizadoras: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira. 2ª Ed. Global, São Paulo, 2001.

FERNANDES, Florestan. A Função social da Guerra na Sociedade Tupinambá. São Paulo: Edusp, 1970.

FREIRE. José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novos descobrimentos. IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas). Rio der Janeiro, 2004.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony. BECK, Ulrich. LASH, Scott. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

GOMES, Laurentino. 1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.

GOMES, Mércio Preira. O Índio na História. O Povo Tentehar em busca da Liberdade. Petrópolis, Vozes, 2002.

GALVÃO, Eduardo Enéas. Diários de Campo de Eduardo Galvão: Tenetehara, Kaióá e Índios do Xingu. UFRJ, 1996.

Grande Enciclopédia Barsa. 3ª ed. São Paulo: Barsa Planeta Internacional, Ltda., 2004.

GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi. (org.). Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. O Estado e a Revolução. Trad. Aristides Lobo. São Paulo: HUCITEC, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. Trad. Marie-Agnes Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LOWY, Michael. Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez, 1985.

MACEDO, Joaquim Manuel de. As Vítimas-Algozes: Quadros da Escravidão. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. "Isso é coisa de vocês": os indígenas Canela e a escola. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Organização: Luiz Donizete Benzi Grupione. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006

MANDULÃO, Fausto da Silva. A Educação na Visão do Professor Indígena. In: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Organização: Luiz Donizete Benzi Grupione. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006

MAGALHÃES, Edvard Dias. Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

MUNANGA, Kabengele – Org. Superando o Racismo na Escola – 3ª Edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MULLER, Ivan. Relatório.

MERCER, Kobena. Marginalization and Contemporary Cultures. Ney York: Cambridge, 1990.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

NOBRE, Domingos. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFF. 2005.

NOVATINO, Francisca. A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil. In: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Organização: Luiz Donizete Benzi Grupione. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006

- ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*- 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*- 5ª Edição. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos Étnicos e Suas Fronteiras de Fredrik Barth*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- RAMOS, Fábio Pestana. *Por Mares Nunca Dantes Navegados*. São Paulo: Contexto, 2008.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- REVISTAS DE ESTUDOS E PESQUISAS. Brasília: FUNAI: CGEP/CGDOC, v.1, n.1, 2004.
- RODRIGUES FERREIRA, Manoel. *História dos Irmãos Villas Boas*. São Paulo: RG Editores LTDA, 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SOUZA, José Ribamar Furtado de, FURTADO, Eliane Dayse Pontes. (R) *Evolução no Desenvolvimento Rural: Território e Mediação Social: A Experiência com Quilombolas e Indígenas no Maranhão*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2004.
- SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi – Org. *A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal – Org. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Norval Oliveira. *Relatório de visita às aldeias Tenetehara do Pindaré*. SEDUC/MA. São Luis, 2004.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da educação brasileira*. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: *Antropologia, História e Educação*.

A questão indígena e a escola. Organizadoras: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira. 2ª Ed. Global, São Paulo, 2001.

WEREDE, Maria José G. Grandezas e Misérias do ensino no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

ZANNONI, Claudio. Conflito e Coesão: O Dinamismo Tenetehara. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

ANEXOS