

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SABERES CULTURAIS

*Maria José Ribeiro de Sá (IFMA)**

<https://orcid.org/0000-0001-9128-1466>

*Maria das Graças Silva (UEPA)***

<https://orcid.org/0000-0002-0614-4852>

RESUMO

O texto insere-se na relação educação e cultura, analisando aspectos de diálogos interculturais entre saberes e práticas culturais Tentehar e a escola no contexto de sua Aldeia, em Amarante, no Maranhão. A pesquisa de campo de abordagem qualitativa possibilitou a elaboração de uma cartografia desses saberes e práticas e a análise da dinâmica escolar. A análise mostra que saberes culturais dessa etnia estão preservados e inseridos no desenho curricular do núcleo diversificado, valorizando a língua Tentehar. Contudo, os professores não indígenas, e até os indígenas, por só usarem o português, colaboram para a manutenção de um ensino que minimiza esses saberes e práticas culturais dos Tentehar.

Palavras-chave: Escola indígena. Saberes culturais. Interculturalidade.

ABSTRACT

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND CULTURAL KNOWLEDGE

The text is inserted in the relation education and culture, analyzes aspects of intercultural dialogues between knowledge and practices Tentehar school in the context its Village, in Amarante, Maranhão. The field research of qualitative approach allowed the elaboration of a cartography of this knowledge and practices and the analysis of the school dynamics. The analysis shows that cultural knowledge of this ethnicity is preserved and inserted in the curriculum design of the diversified nucleus, valuing the language. However, the non-indigenous teachers, and, even indigenous teachers, by using only Portuguese, collaborate in the maintaining a teaching that minimizes this Tentehar knowledge and cultural practices.

Keywords: Indigenous school. Cultural knowledge. Interculturality.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Imperatriz). E-mail: maria.sa@ifma.edu.br

** Pós-Doutora em Sociologia Ambiental pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – Portugal (ICS/UL). Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA/UEPA). E-mail: magrass@gmail.com

RESUMEN

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA Y SABERES CULTURALES

El texto se insiere en la relación y cultura, analiza aspectos de diálogos interculturales entre saberes y prácticas culturales Tentehar y la escuela en el contexto de su Aldea, en Amarante, en el Maranhão. La investigación de campo de abordaje cualitativa posibilitó la elaboración de una cartografía de esos saberes y prácticas y el análisis de la dinámica escolar. El análisis muestra que saberes culturales de esa etnia están preservados e inseridos en el diseño curricular del núcleo diversificado, valorizando la lengua Tentehar. Sin embargo, los maestros no indígenas, y, hasta los indígenas, debido el uso solamente del portugués, colaboran para la manutención de un ensino que minimiza los saberes y prácticas culturales de los Tentehar.

Palabras clave: Escuela indígena. Saberes culturales. Interculturalidad.

Situando o contexto da pesquisa

O estudo contribui com o debate educacional relacionado à educação e cultura, com foco na área de educação escolar indígena. Analisa aspectos do diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais Tentehar e os saberes escolares inscritos na dinâmica da escola indígena Santarena Kapi, na aldeia Juçaral, uma comunidade do povo Tentehar¹ que vive na terra indígena Arariboia, no município de Amarante do Maranhão.

O problema da pesquisa dialoga com a obrigatoriedade da inclusão dos saberes e práticas socioculturais indígenas na escola indígena após a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, o Estado, as comunidades indígenas e outras instituições vinculadas a essa área de interesse foram acionados para redimensionar não só a sua estrutura organizacional, mas também suas modalidades de ensino predominantemente ancoradas num único tipo de saber, o escolar, e em apenas um idioma, a língua portuguesa. Um dos desafios à prática educativa escolar

indígena é o ensino para além dos conteúdos escolares institucionalizados, como ocorria anteriormente, incorporando na proposta pedagógica os saberes do universo cultural de cada comunidade indígena.

Essas mudanças resultaram da pressão dos povos indígenas² para que o Estado os assumisse como povos distintos, uma reparação ao passivo histórico marcado pela negação violenta de suas alteridades. Da luta, resultou o reconhecimento legal da organização social, dos costumes, das línguas e crenças (art. 231), do uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem (art. 210), inscritos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). A nova legislação representa uma ruptura com a escolarização de caráter integracionista, como preconiza o Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/1973 (BRASIL, 1973), que impôs uma educação de cunho adaptativa com vistas à integração do indígena à comunhão nacional.

Para Lopes da Silva (2001), o texto constitucional abriu caminho para oficializar as “escolas indígenas diferenciadas”. Com a política oficial para a educação escolar indígena

1 Os Tentehar se configuram atualmente como uma das maiores nações indígenas do Brasil e do estado do Maranhão, onde são conhecidos pelo nome de Guajajara. Falam uma língua pertencente à família linguística tupi-guarani. Nesse estado, eles distribuem-se em 13 terras indígenas que fazem parte das mesorregiões oeste e centro-maranhense.

2 Grupos étnicos que se reconhecem e se afirmam como povos originários em todos os países americanos; ameríndios (BERGAMASCHI, 2012).

regulamentada, buscava-se assegurar uma educação diferenciada às populações indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e linguística e a sua manutenção por meio de uma série de medidas documentadas em leis, decretos, pareceres, parâmetros, diretrizes e convenções.

A perspectiva do diálogo intercultural na escola indígena, no tocante aos currículos específicos, trouxe a possibilidade de incluir os saberes culturais de cada comunidade indígena nos conteúdos escolares. Essa possibilidade era uma tentativa de romper com a linearidade e a rigidez do currículo da educação escolar convencional, e a própria noção do saber, considerada legítima e prioritária na escola, foi colocada em xeque.

Tradicionalmente, a escola se configura como local do saber científico, apenas. Antes de 1988, a instituição escolar se consolidou como lugar privilegiado para ensinar o saber sistematizado, em que as ciências habilitam as disciplinas científicas (NOVARO, 2012). Assim, a instituição escolar para os povos indígenas no Brasil foi historicamente marcada pela negação dos seus saberes e práticas culturais. O ensino intercultural – ao contrário, específico e diferenciado – tem como um dos seus pressupostos a necessidade do diálogo entre saberes na escola indígena para que, em vez de assimilar as culturas indígenas como ocorria *a priori*, seja um espaço de reafirmação de cada uma dessas culturas.

Com a intenção de identificar e analisar como os saberes culturais dos Tentehar eram ensinados na escola Santarena Kapi, este estudo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa, com enfoque etnográfico. De acordo com Ghedin e Franco (2011), as pesquisas qualitativas focalizam o sujeito, buscam descobri-lo em sua compreensão. Minayo (2009) afirma que a abordagem qualitativa se ocupa do universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes humanas, sendo o conjunto de fenômenos humanos entendido como parte da realidade social.

A perspectiva etnográfica adotada teve como parâmetro as contribuições de Ingold (2015, p. 327), para quem “o objetivo da etnografia é descrever a vida de outras pessoas, além de nós mesmos, com uma precisão e sensibilidade afiada por uma observação detalhada e por uma prolongada experiência em primeira mão”. A descrição proposta por ele assenta-se na ideia de que é preciso estar aberto ao mundo em engajamento contínuo, que faz com que se esteja atento, de corpo inteiro, ao que no mundo acontece. André (1995) considera que o sentido etimológico da palavra etnografia está associado a “descrição cultural” ou a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, sendo este tipo de pesquisa amplamente realizada pela Antropologia, e que tem chegado no campo da educação.

Para a realização da investigação empírica (registros de campo e análise dos resultados) foram utilizados procedimentos e técnicas que possibilitaram a produção de dados. A observação, que, conforme Angrosino (2009, p. 83, grifo do autor), “tem o potencial de produzir novas percepções na medida em que a ‘realidade’ fica mais nítida em decorrência da experiência em campo”, foi utilizada para apreensão e compreensão da dinâmica cotidiana desse povo, por meio da inserção em diferentes atividades (formais e informais) que aconteciam na Aldeia, como reuniões, rodas de conversas nos quintais, nos pátios, visitas entre moradores, e nas celebrações culturais, como o “ritual da menina-moça” o “ritual da mesada”, além de outras vivências culturais. E também na escola, priorizando-se observar práticas realizadas em sala de aula, além de reuniões com professores.

Para produzir dados que possibilitassem uma compreensão mais alargada sobre os saberes e práticas culturais locais foram realizadas entrevistas com mestres, lideranças indígenas que ainda preservam e valorizam os saberes tradicionais da ancestralidade, por considerar que o caráter dialógico e interativo

dessa técnica possibilita um “intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores” (SZYMANSKI, 2011, p. 14). Já as entrevistas com atores da escola, como gestores e professores indígenas, o uso da entrevista foi fundamental para acessar informações sobre a prática escolar e o diálogo interconhecimentos.

Por meio da pesquisa documental foi possível acessar arquivos da secretaria da escola que tratavam da sua dinâmica administrativa e organizacional. Ainda que usada de forma complementar, não se mostrou menos importante, dado que, entre as técnicas tradicionais associadas à etnografia, André (2007, p. 28) considera que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Outros recursos metodológicos menos rotineiros, mas não menos importantes, também foram utilizados, como os registros visuais durante todo o trabalho de campo. Um aporte fotográfico ampliou e enriqueceu a variedade de informações para ler e interpretar o social na sua dimensão ontológica. Assim, os registros fotográficos foram compreendidos como “a busca do espelho que não mente, da durabilidade, da permanência da inteireza” (MARTINS, 2008, p. 56).

Os dados produzidos foram sistematizados e analisados com base no método da análise de conteúdo. Para Bardin (1996, p. 38), esse tipo de análise pode ser relacionado a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A articulação entre o referencial teórico e a descrição dos fatos que relataram os Tentehar da aldeia Juçaral sobre seus saberes culturais e sua experiência com o diálogo intercultural na escola possibilitou a descrição dos sentidos e a caracterização da escola da aldeia Juçaral, conforme os relatos de lideranças locais,

gestores e professores indígenas colhidos em 2014.³

Na sequência, foram abordados elos identificados na prática educativa entre saberes culturais locais e saberes escolares. Por fim, analisa-se de que forma as disciplinas do núcleo cultural contribuem para o fortalecimento de saberes culturais locais e a valorização da língua Tentehar.

Sentidos e caracterização da escola na aldeia Juçaral

Na aldeia Juçaral, a educação escolar indígena insere-se no contexto das mudanças que vêm correndo desde a década de 1980 no Brasil, para a implantação de escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues. Contudo, por ser uma aldeia jovem e a escolarização entre os Tentehar ter sido geralmente implantada em terras indígenas mais próximas às cidades ou nas aldeias onde funcionavam postos indígenas da Fundação Nacional do Índio (Funai), as primeiras iniciativas de escolarização naquele local aconteceram por esforço da própria comunidade.

As narrativas orais dos moradores mais antigos da aldeia indicam que o processo de escolarização na aldeia Juçaral é recente e foi iniciado há mais ou menos 30 anos, por iniciativa da comunidade, como explica Zapuy,⁴ atual cacique da aldeia: “a primeira escola foi de palha, tiramos pau e palha e levantamos a escola”. Por volta de 1992 foi construída a primeira escola da aldeia, com duas salas, uma para alfabetização escolar e outra para servir como posto de saúde, como relata Ana Cleide Pereira da Silva,⁵ uma das primeiras profes-

3 Em observação aos aspectos éticos da pesquisa, foi solicitada a autorização do estudo para a comunidade, e esta foi assinada pelo Cacique da aldeia. Para os registros orais e visuais, foi feita a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e solicitada a autorização dos intérpretes.

4 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 18 de abril de 2014.

5 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

ras indígenas da escola. O espaço foi nomeado de Centro Indígena Gianni Sartori, em homenagem ao seu doador. Nesse centro passou a funcionar apenas o processo de alfabetização na Língua Portuguesa: “o pessoal era sempre alfabetizado em português, porque isso aí não foi nós que criamos, foi a lei que o karaiw já tinha para nós que era para ser alfabetizado em português”, acrescentou a educadora. Até então, de acordo com Zapuy,⁶ os pais que tinham melhores condições financeiras levavam os filhos para estudar no povoado ou na cidade mais próxima, com vistas a obter outros conhecimentos.

A partir do momento em que o Estado se tornou responsável pela coordenação das ações para a educação escolar indígena local, a ideia de ensinar crianças, jovens e adultos por meio de uma educação escolarizada parece ter se fortalecido entre os Tentehar da aldeia Juçaral. Segundo Ana Cleide P. da Silva,⁷ foi apenas depois desse período que ela e a professora Cintia Guajajara começaram o processo de formação para o magistério indígena, inicialmente por meio de cursos oferecidos pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), depois no curso de Magistério Indígena. Em 1995, Cintia se tornou a primeira professora indígena da escola, onde passou a ministrar aulas na língua Tentehar, mas escrevendo em Português. Como observa a liderança indígena Fred Guajajara,⁸ a preocupação dos Tentehar em estudar é algo recente:⁹ “já que antigamente os mais velhos não estudavam, né, meu sogro sabe malmente assinar o nome”.

Tal como ocorre entre diferentes povos indígenas, os Tentehar da aldeia Juçaral reconhecem que é importante dominar os conheci-

mentos do não índio, os quais são entendidos de forma simbólica e, ao mesmo tempo, tática, na medida em que assumem para eles a figura de uma arma na luta pelos seus direitos. O saber escolar é tido como um instrumento de poder, e não de dominação. Giroux (1987, p. 82), tem a escola “como espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas”. Ou como considera Ana Cleide P. da Silva:¹⁰

Os mais novos estão deixando a cultura e, se a gente não caçar meio de fortalecer através da escola essa geração nova com a modernização entrando nas comunidades, vai ficando tudo enfraquecido [...]. Nós quer que eles tenham o conhecimento do branco e o conhecimento nosso para valorizar nossa cultura.

Nessa narrativa, a escola é vista como uma necessidade para que os mais jovens mantenham um diálogo com o passado, mas reconhecendo que as mudanças e a incorporação da tecnologia são evidentes. Os Tentehar acreditam na possibilidade de manter vivos valores e tradições próprias com a colaboração da escola. Bergamaschi (2012, p. 49) postula que “no diálogo intercultural intrassociedade, a memória e a tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola”.

O reconhecimento de que a escola pode se constituir num espaço de fortalecimento da cultura local aparece na fala da Ana Cleide P. Silva,¹¹ que acredita que tal espaço é ideal para os jovens se apropriarem de saberes culturais tradicionais, pois o “melhor caminho para os jovens é a escola. Porque nós temos o nosso conhecimento, então nós temos que criar o nosso currículo escolar, que é para a gente explicar para o mais jovem não a história do livro, mas a verdadeira história, a nossa história”.

De acordo com Grupioni (2008), as possibilidades de construção de um modelo de escola capaz de conferir protagonismo aos índios, tanto na gestão quanto na docência, colocaram

6 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 18 de abril de 2014.

7 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

8 Depoimento colhido na aldeia Juçaral em conversa informal ocorrida em 06 de maio de 2014.

9 Embora a escolarização seja mais antiga, como registram Wagley e Galvão (1961), Gomes (2002) e Almeida (2012), ao final do século XIX tal processo ocorria em alguns postos indígenas, em terras indígenas, mais próximos às cidades, como Pindaré e a região da Barra do Corda, Grajaú.

10 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

11 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

a educação escolar como prioritária para o movimento indígena. A partir da ressignificação cultural da escola indígena – qualificada como diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, como dito anteriormente –, ela passou a ser vista por diversos grupos indígenas como um lugar cultural e político.

Na luta para promover uma educação escolar local pautada nas suas especificidades culturais, a comunidade indígena de Juçaral tem buscado se apropriar dessa instituição, realizando negociações com o Governo do Estado do Maranhão neste sentido. Em que pesem contradições e conflitos, descompassos entre o que a legislação propõe e o que se tem alcançado de fato com o ensino específico, existem aspectos que indicam certa dimensão diferenciada e intercultural, conforme preconizado pelas leis, e que já podem ser percebidos.

As duas escolas existentes na comunidade Juçaral somam quatro salas de aulas, nas quais funcionam turmas que vão da educação infantil ao nível médio, nos três turnos. A educação infantil e o ensino fundamental ocorrem nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, ministradas por professores indígenas bilíngues, sem, contudo, o domínio da escrita da língua materna. Apenas uma professora que atua no ensino fundamental é não indígena. No ensino médio, a maioria dos professores é não indígena, somente as disciplinas do núcleo cultural são ministradas por professores indígenas.

A maioria dos professores indígenas é do sexo masculino, reside na aldeia e pertence às duas maiores famílias extensas que vivem lá. Os professores e gestores indígenas são escolhidos em reuniões comunitárias convocadas para tal fim. Todos os professores indígenas e não indígenas participam anualmente de processo seletivo para contratação temporária, que é realizada pelo Governo do Maranhão (níveis fundamental e médio) e pela Prefeitura do município de Amarante, estado do Maranhão (educação infantil). Embora ocorra o processo seletivo, com apresentação de títulos, o aval

final sobre a contratação dos professores é conferido pelo cacique da aldeia. Assim, enquanto cláusula prevista em edital, o professor só pode ser contratado caso entregue um documento autorizativo com a assinatura do cacique para tal fim.

A maioria dos professores indígenas possui habilitação em magistério, nível médio, e se deslocam semestralmente nas férias letivas para cidade de Goiânia, onde cursam Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Goiás (UFG). Os professores não indígenas possuem formação em nível superior, a maioria com habilitação na área em que atuam.

Os cargos de gestão são ocupados por dois professores indígenas que moram na aldeia. O professor Pedro Carlos Guajajara ocupa a função de diretor das duas escolas; a professora Ana Cleide Pereira da Silva desempenha a função de secretária escolar. As escolas não dispõem de coordenadores ou supervisores pedagógicos, e nem outros profissionais auxiliares que costumeiramente colaboram no processo educativo escolar, no ensino convencional.

Embora dispor de uma gestão com professores indígenas atenda ao princípio da autonomia, a legislação indica que a gestão das escolas indígenas seja autóctone, como forma de garantir a autodeterminação.¹² No entanto, para Ana Cleide P. da Silva,¹³ “a falta acompanhamento do pessoal do Estado”, dado que, segundo ela, não foi recebida qualquer formação para gerir uma escola, o que na sua percepção, deixa a gestão vulnerável sem saber o rumo a ser seguido. Sobre essa situação de abandono estatal em escolas indígenas, Coelho (2008) considera que as ações em prol da educação específica e diferenciada pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão se reduz basicamente à implantação das escolas nas aldeias e à contratação de professores indígenas.

12 O RCNEI reconhece a autodeterminação como o direito de as sociedades indígenas decidirem sobre seu destino, fazendo escolhas, elaborando e administrando autonomamente os projetos de futuro (BRASIL, 1998).

13 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

O quesito tempo escolar confere um aspecto diferenciado à escola da aldeia Juçaral, não há tempos estabelecidos de maneira rígida; ainda assim existe um horário de aulas como parâmetro a ser seguido. Os dois gestores não acompanham o desenvolvimento das atividades escolares nos três turnos. Nesse caso, são os professores que conduzem o horário de iniciar e terminar as aulas, ou de permutar entre as turmas. Como não há profissionais contratados para o preparo da merenda escolar na escola,¹⁴ nem bebedouro, por exemplo, sobretudo as crianças são geralmente liberadas bem antes do horário regular previsto.

Quanto à organização das atividades escolares, não foi identificado um calendário específico, a gestão orienta-se pelo calendário estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. No entanto, as manifestações culturais, a exemplo da cantoria de apresentação da menina moça, ou festas tradicionais que ocorrem geralmente no mês de setembro¹⁵ são respeitadas. Sem cobranças no que se refere ao cumprimento dos 200 dias letivos, por exemplo, a educação escolar indígena na Juçaral assume uma dinâmica própria, seguindo ritmos e movimentos do dia a dia da aldeia.

O professor indígena que ministra a disciplina de Língua Indígena, Toinho Guajajara, na entrevista concedida durante a pesquisa de campo em 2014, criticou a falta planejamento na escola. Em relação ao que é decidido numa reunião, avaliou que: “a gente fala, faz um plano, mais nunca coloca em prática”.¹⁶ Talvez essa dificuldade dos Tentehar em planejar para o futuro e cumprir os rituais da escola possa estar associada à concepção de mundo indígena, que difere da nossa, a ocidental. Ao distinguir

as filosofias indígenas da filosofia ocidental, o filósofo e educador indígena Daniel Munduruku (2010) diz que as sociedades indígenas, enquanto povos do presente, não amarram o futuro ao seu presente. O futuro não existe, logo as crianças não são “futuros adultos”, mas desde cedo são ensinadas a viver plenamente cada fase de suas vidas. Ou seja, planejar não faz parte do seu universo cultural desse povo.

Embora o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) oriente que a escola seja conduzida pela própria comunidade, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios – em suma, ela deve ter autonomia (BRASIL, 1998), na prática, quase sempre, as escolas indígenas, contraditoriamente, obedecem aos mesmos trâmites burocráticos de uma escola convencional. Entretanto, devido aos processos de escolarização serem recentes entre os Tentehar e não pertencerem à filosofia de mundo indígena, o cumprimento do arsenal burocrático escolar fica comprometido, já que não há formação em gestão escolar para que gestores ou professores indígenas se familiarizem com sua dinâmica.

Isolados na aldeia, sem qualquer apoio técnico-pedagógico, gestores, professores e comunidade ainda não conseguiram elaborar o projeto pedagógico da educação escolar local. Ana Cleide P. da Silva¹⁷ informou que a escola desenvolve suas atividades sem concebê-las de forma planejada, conforme as aspirações da comunidade local, por meio de um PPP.¹⁸ A construção autônoma desse projeto por meio do diálogo e debate coletivo pode conduzir a comunidade a “delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2002, p. 1) e, assim, “refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola” (VEIGA, 2002, p. 6).

Para Lopes da Silva (2001, p. 12):

Há um descompasso entre de um lado, a educação diferenciada como projeto, [...], e de outro,

14 Por isso a merenda escolar é distribuída mensalmente sob forma de cesta básica entre as famílias que têm seus filhos matriculados na escola.

15 No mês de setembro, os Tentehar da terra indígena Arariboia costumam realizar a festa do mel, do rapaz e do moqueado em suas aldeias. Nesse período, as atividades da escola são paralisadas, visto que a comunidade participa das festas que ocorrem na sua aldeia e nas vizinhas.

16 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

17 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

18 Há uma certa organização de lideranças da terra indígena Arariboia e do CIMI para a elaboração do PPP para os Tentehar.

a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas.

A falta de um projeto político pedagógico das escolas, calendário específicos, materiais didáticos específicos e outros problemas já identificados mostram claramente que a educação escolar na da aldeia Juçaral ainda não se configura como específica e diferenciada, de acordo com o que preconiza a legislação nacional. Também não pode ser considerada uma escola convencional, haja vista que, na prática, não segue a mesma estrutura organizacional e pedagógica estabelecida pela legislação em vigor. Dessa forma, a escola da Juçaral assemelha-se mais a um corpo estranho da cultura ocidental que os poderes públicos estadual e municipal abandonaram entre esse povo para que façam dela o que conseguirem.

Mesmo com as contradições e limitações existentes, esse povo tem muita clareza quanto aos seus direitos, e se mantém desajustado e em constante luta para redimensionar a educação escolar local e ressignificá-la com seus saberes culturais.

Etnografando saberes culturais Tentehar

Enquanto pertencentes a uma cultura ancestral, os Tentehar criaram uma ampla rede de saberes e práticas culturais presentes no seu cotidiano e nos seus rituais tradicionais (SÁ, 2014).¹⁹ Trata-se de saberes que decorrem de construções coletivas experienciais dos seus antepassados, “pois o saber é construído em uma história coletiva” (CHARLOT, 2000, p. 63). Os saberes são, portanto, formas de entender, descrever e explicar a realidade coletivamente.

A educação resulta em processos de “interação de saberes em graus e modos sempre amplos e profundos” (BRANDÃO, 2002, p. 26), de quem sabe faz e ensina e quem não sabe e aprende, que emergem os saberes, os valores, as crenças. Educar e aprender faz parte da dinâmica da vida.

Entre os Tentehar da Aldeia Juçaral é tradicional a transmissão dos saberes e práticas culturais locais por meio do ato de contar e ouvir histórias. As histórias são contadas por quem já viveu o bastante para guardar em suas memórias lições, histórias vividas e aprendidas – os velhos. Por isso são eles que, ao contar histórias e tratar de suas reminiscências, ensinam as novas gerações o que aprenderam com seus ancestrais.

Em todas as entrevistas, os intérpretes fundamentaram o seu conhecimento no saber dos mais velhos; foi comum ouvir expressões do tipo: “como dizia os mais velhos”; “os velhos explicavam assim”; “era assim que os velhos faziam” etc. Ao explicar as características da cosmovisão indígena, Munduruku (2012) considera que aos velhos cabe a educação da mente e do espírito. Os velhos mantêm a memória viva por meio das histórias que carregam símbolos e significados e, assim, educam os mais jovens para compreensão do mundo segundo a visão de seus ancestrais.

Como povo originário das florestas, a base da sua vida material e religiosa está nas matas. É na floresta que, por meio de práticas cotidianas, tradicionalmente aprendem e dão sentido aos seus modos de viver e praticam suas diferentes formas culturais. Nessa perspectiva, a mata assume diferentes funções nesse processo de reprodução: pode ser um lugar para a prática da caça, da coleta de plantas curativas, e também espaço de proteção dos infortúnios; é ainda o lugar de onde retiram os enfeites e as tinturas para celebrar suas festas.

O saber caçar é um dos saberes basilares da cosmologia Tentehar. A caça é uma prática restrita aos homens. A mata, enquanto espaço da caçada, é tida como um ambiente perigoso e

¹⁹ A narrativa completa pode ser acessada na dissertação de mestrado *Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral*, que consta no Banco de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes).

imprevisível, visto que espíritos bons e maus da floresta podem se transformar em gente e animais: gente pode se transformar em animais ou, ainda, animais podem se transformar em gente.

Mais que uma dependência ecológica, a caça possui uma ressonância simbólica. À arte de caçar é atribuída um peso cosmológico, que decorre da “subjetivação espiritual dos animais, e à teoria que o universo é povoado de intencionalidades extra-humanas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 357).

Assim, a prática da caça, como explicitou Zannoni (1999, p. 131), está “estritamente ligada ao sobrenatural e repleta de regras culturais”. As regras culturais, simbolizadas nos tabus alimentares, são mencionadas no exemplo de Zapuy²⁰ quando diz: “Só depois que cai umbigo da criança, ele pode caçar”. São regras que extrapolam as necessidades exclusivamente nutritivas, e como dimensão simbólica revelam situações sociais e culturais.

Para acontecer o principal ritual tradicional dos Tentehar, a festa de apresentação da menina-moça, exige-se a presença de diferentes caças. Os homens caçam o necessário para fazer um bolinho de caça arredondado que é distribuído no encerramento dessa festa; o desencatamento da menina-moça que acontece no final ritual é feito com a carne do pássaro Jaó. O ritual inicia com a ida à mata pelos homens para buscar a caça e moqueá-la, e o seu encerramento é marcado pela distribuição de pequenos bolos de carne moqueada.

Outro saber fundamental para a educação e a permanência dos conhecimentos tradicionais desse povo é o saber cantar.

O saber cantar é ensinado e aprendido principalmente nos dias em que acontecem os rituais tradicionais desse povo. Sem esse saber, os rituais não aconteceriam, pois são os cantores, geralmente os mestres de cantorias, que já têm gravados na memória o vasto repertório musical que integra as três festas que conduzem o cerimonial de cada ritual. Assim, portam um acervo

histórico dos cantos e das narrativas míticas que explicam o sentido de cada celebração. Por isso podem ser considerados verdadeiros “homens-memória” (LE GOFF, 1990, p. 371). Atuam ao mesmo tempo como cantores e educadores, sábios que ensinam aos mais jovens a arquivar na memória as suas tradições.

É durante o ritual que o mestre cantor oportuniza ao jovens aprendizes a vivência cultural de entoar um canto e balançar o maracá, ou ainda de poder observar, sentados atrás dos cantores, como cantam e dançam. Os cantos dos rituais Tentehar homenageiam pássaros e caças presentes nos ecossistemas de suas matas. Segundo o que relatou o cantor Zé Maria Guajajara,²¹ “todo cântico tem uma história envolvendo o animal que está sendo cantado na festa”. Cada ritual contém um vasto acervo musical. Os acervos contêm o patrimônio cultural imaterial da cultura Tentehar.

Outro saber com presença marcante entre os Tentehar é a confecção de adornos corporais. Os adornos são feitos na aldeia Juçaral para o uso diário, nas festas tradicionais e, também, para comercialização. São braceletes, brincos, colares, anéis, enfeites femininos de cabelo, capacetes feitos de miçangas e/ou sementes nativas tradicionais, a exemplo da minúscula tiririca. Com o uso de miçangas de cores diversas, a criatividade estampa a forma geométrica ou desenho preferido do usuário.

O saber fazer adorno é predominantemente feminino. A produção desses adornos para uso durante os rituais tradicionais enriquece a dimensão estética desses artefatos e a diversidade de formatos. A perfeição do sobrenatural, expressa nos corpos por meio dos mais belos ornamentos, proporciona no plano cultural e social o estabelecimento de alianças entre as famílias extensas. Ao comentar sobre os rituais de iniciação Tentehar, Zannoni (1999, p. 31) considerou que “os rituais de iniciação [...] servem para mostrar à sociedade algo perfeito, algo preparado, algo formado”. Por isso,

20 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 22 de março de 2014.

21 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 15 de maio de 2014 e traduzido pelo professor Antonio Gomes Guajajara.

cada avó se preocupa com antecedência em deixar sua neta a menina-moça mais bonita possível, cuidando em providenciar o material necessário para a confecção dos adornos com bastante antecedência. A perfeição mostra-se nos diferentes adornos que carregam no corpo.

Tecer redes e tipoias com o tear, um fuso e uma faca de pau é outro saber do universo feminino que faz parte da cultura material desse povo. No tear, as mulheres Tentehar também tecem a estrutura que recebe as penas de capacetes, braceletes e tornozeleiras, e ainda bolsas, mochilas, porta notebook, objetos que servem para diferentes usos diários.

As cestarias são outro tipo de artesanato que mantém a originalidade dos saberes ancestrais Tentehar. A matéria-prima são as talas de palmeiras como o guarumã, buriti, inajá, babaçu, bacaba, das quais produzem cestarias diversas usadas no cotidiano e também nos seus rituais. O resultado prático se faz notar na dimensão estética e ao mesmo tempo utilitária de cestos (pacará), abanos, esteira de babaçu, peneira (*yrypem*), panacu, quibano, tápiti, balaio. Assim, “a natureza é feita de maneira ser mais vantajosa para a ação e o pensamento agir como se uma equivalência que satisfaz o sentimento estético correspondesse também a uma realidade objetiva” (LÉVI-STRAUSS, 1979, p. 31).

O saber pintar o corpo com a tintura de jenipapo é uma das marcas da alteridade tupi. O fruto é usado como tintura para proteção física ou espiritual, ou ainda como alimento, através do fruto ou do azeite, que se configura pelo uso do alimento para se manter saudável.

É com a tintura preto-azulada do jenipapeiro que os Tentehar costumam pintar seus corpos. Logo cedo, aos oito meses de vida, conforme registrou Zannoni (1999), a criança Tentehar tem a primeira festa de iniciação, e um dos ritos consiste em passar a tintura de jenipapo no seu corpo. A pintura corporal, acompanhada das regras culturais, marca as diferentes etapas da vida dos Tentehar e está presente em todos os rituais.

A decoração corporal inspira-se em animais da biodiversidade, como a cobra jiboia, o peixe, os pássaros ou as caças. Eles transplantam as formas impressas nos corpos desses animais para os seus, de acordo com Fred Guajajara.²² Nesse sentido, Viveiros de Castro (2002) explica que na etnologia e mitologias amazônicas, o modelo de adorno do corpo está pautado nos corpos animais.

O uso do jenipapo, portanto, simboliza um vasto conhecimento no uso da flora e fauna que os ameríndios dispõem para manter o corpo saudável, ou ainda curar-se ou proteger-se de algum mal por meio do uso de inúmeras plantas, dentre elas o jenipapo.

O saber curativo, cuja base está na manipulação de raízes, ervas e frutos, faz com que os Tentehar da aldeia Juçaral ainda mantenham o hábito de seus ancestrais de buscar a cura das doenças na mata, na margem dos brejos. O uso de diferentes fórmulas para a utilização das plantas pertence a uma teia de conhecimentos em que se articulam significados nutricionais, medicinais, econômicos, religiosos, simbólicos. Dessa forma, uma mesma planta pode ter diferentes usos, pode ser utilizada como alimento ou remédio, ambigualmente como remédio ou veneno, simbolicamente para proteção ou, ainda, para aumentar o potencial de sedução (ALBUQUERQUE, 2011).

Como esses diferentes saberes tradicionais acima mencionados estão presentes na escola? Apresentamos essa discussão a seguir.

Os saberes culturais na escola local

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a escola indígena precisa tornar possível a relação entre a educação escolar e os saberes de cada comunidade indígena. O processo em que ocorre a interlocução entre os saberes dessa sociedade

²² Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de abril de 2014.

e a aquisição de outros conhecimentos é denominado interculturalidade (BRASIL, 1998).

A interculturalidade, de acordo com o RC-NEI, consiste no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 54). Quando observada essa concepção, a prática educativa intercultural precisa ter como estratégia pedagógica o bilinguismo ou multilinguismo, uma vez que: “Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares [...] cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua.” (BRASIL, 1998, p. 177).

Referenciada na ideia de que a prática educativa deve ser intercultural e bilíngue para as escolas indígenas, procurou-se identificar e analisar como a escola se relaciona cotidianamente com os saberes culturais Tentehar.

Em pesquisa documental na secretaria da escola, a ficha de histórico escolar mostrou a presença de apenas três disciplinas que tratam especificamente do universo cultural local (núcleo diversificado), ao passo que as demais são do núcleo comum e incorporam os “saberes universais”. As que fazem parte do núcleo diversificado, com suas respectivas cargas horárias, são: Língua Tentehar (180 horas), Arte e Cultura Indígena (80 horas), Direito Indígena (80 horas). As duas primeiras disciplinas são trabalhadas nos Ensinos Fundamental e Médio, enquanto a de Direito Indígena é abordada no Ensino Médio. As disciplinas do núcleo diversificado ou cultural são as únicas ministradas por docentes Tentehar, enquanto as outras são trabalhadas por professores não indígenas.

O professor de língua Tentehar Toinho Guajajara²³ lembrou que quando começou sua prática com esta disciplina, nenhum aluno sabia escrever em tal idioma na aldeia Juçaral. Embora lecionasse no Ensino Fundamental “maior” (equivalente ao período do 6º ao 9º ano), o docente tra-

balha na perspectiva de promover o processo de alfabetização dos alunos, visto que “os próprios índios não entendiam o som da letra, porque tem a nossa fala do dia, mas para escrever é um pouco diferente”, relatou o professor.

As dificuldades que o professor Toinho Guajajara enfrenta para o ensino de língua indígena assemelha-se ao que ocorre no Acre Indígena e em contextos latino-americanos, em que a “escrita oriunda e integrada ‘ao mundo dos outros’, linguagem do estrangeiro ou não-índio, a oralidade, a linguagem nativa, tradicional e indígena, estrangeira à escola e a seus atos de escrita” (MONTE, 1994, p. 55).

Por ter o domínio das duas línguas, Toinho Guajajara²⁴ desenvolve sua prática educativa assentada num ensino intercultural bilíngue e leva em consideração “que tem pessoa que estuda e não entende bem a língua, [...] aí tem que fazer na língua e traduzir ao mesmo tempo no Português”. Por meio do ensino bilíngue, em que o Tentehar é o primeiro idioma nas suas aulas, o professor cumpre a orientação do RC-NEI, que estabelece que a língua indígena deve ser a língua de instrução geral do currículo.

No que concerne à colaboração do ensino de Tentehar para a valorização da língua e o fortalecimento dos saberes locais, Toinho Guajajara²⁵ avalia que a situação tem melhorado, pois “do jeito que tava aqui, que ninguém não sabia nem escrever na língua, melhorou”. Nesse contexto, a professora Ana Cleide P. da Silva²⁶ destaca a importância da disciplina de língua Tentehar: “a gente acha que tem necessidade de escrever na língua indígena, porque como é que eu falo e não sei escrever a minha fala? É para preservar, fortalecer”.

Na avaliação desses professores, a disciplina possibilita aumentar a competência escrita na língua indígena, tendo em vista que, antes de ela ter sido incluída no currículo, só se estudava

23 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

24 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

25 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

26 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

exclusivamente na aldeia por meio da língua portuguesa, ainda que, em muitas situações, na oralidade se utilizava a língua nativa, mas na escrita permanecia o idioma português.

Nessa direção, o processo de ensino e aprendizagem da prática da escrita na língua Tentehar entre alunos da escola local se configura como uma contribuição para valorizar a língua nativa e, por consequência, dos saberes Tentehar. A escrita na língua pode ser um mecanismo indispensável para registrar histórias, saberes e práticas culturais, fato que ainda não ocorre na Aldeia.

Outro aspecto muito importante que o ensino bilíngue pode promover é “o sentimento de língua”, que na concepção de Widdowson (1987 apud MONSERRAT, 1994, p. 15) equivale a não enfatizar apenas no aprendizado do uso comunicativo da língua, mas sobretudo desenvolver a consciência de como as línguas “refletem atitudes culturais, as ideias e as preocupações das pessoas que as falam”, reconhece a autora (MONSERRAT, 1994, p. 15).

Algumas estratégias têm sido utilizadas com a finalidade de valorizar os saberes tradicionais locais. Toinho Guajajara²⁷ informa que uma das estratégias utilizadas nas aulas de Arte e Cultura Indígena para ensinar as narrativas míticas do imaginário Tentehar, é convidar os velhos que ainda se dispõem a narrar tais histórias para participarem das aulas. Isso porque, segundo ele, “muitos saberes os mais novos já não conhecem mais. História, nome dos objetos, fala mais é português, artesanato; eles conhecem o nome pelo português e não sabem chamar na língua”.

Na perspectiva de se criar um acervo de memórias histórico-culturais Tentehar, Toinho Guajajara²⁸ informou que ao trabalhar com a disciplina Arte e Cultura Indígena, ele procura “repassar, ensinar, resgatar o que falta a gente praticar”. O docente avalia que o fato de ser um cantor tradicional favorece o processo

de recuperação de suas tradições culturais, porque, na sua percepção, “muitas aldeias não têm oportunidade de ter professor de língua indígena, não têm cantor [...], eu e meu irmão escreve no quadro as músicas, depois pratica o canto”. Essa iniciativa responde ao que está definido como um dos objetivos da educação intercultural bilíngue, segundo o inciso I do art. 78 da Lei n. 9.394/1996: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

O professor Toinho Guajajara²⁹ acredita que levar para a escola a prática de cantoria ou, ainda, os velhos para contar histórias tem contribuído sobremaneira para fortalecer não só a oralidade, mas os saberes culturais Tentehar. Oliveira e Albuquerque (2010, p. 190) comentam sobre esse processo de fortalecimento das práticas culturais por meio da oralidade na escola indígena: “a tradição oral, na qual se expressa a valorização das práticas culturais vivenciadas nas comunidades indígenas, constitui um dos pressupostos básicos para o processo de autonomia pedagógica de suas escolas”.

Ainda assim, embora a análise seja limitada, por não haver ementa das disciplinas nas diferentes seriações, é possível inferir que alguns desses saberes não estão presentes na escola como deveriam. Segundo Ana Cleide P. da Silva,³⁰ os saberes anteriormente mencionados não estão sendo ensinados na prática, com exceção do saber cantar; os demais são ensinados apenas na teoria: “o artesanato a gente ensina em casa, eu já ensino a minha menina em casa, a minha menina já sabe fazer pulseira, eu mesmo que ensino, mas na escola não foi praticado”.

Ausentes ou à margem do conteúdo escolar formal, os saberes locais continuam a ser ensinados por meio da educação indígena do-

27 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

28 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

29 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

30 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

méstica ou apenas no âmbito teórico na escola, como afirma o professor Damião Guajajara,³¹ no que se refere à sua prática nas aulas de Arte e Cultura Indígena. Os saberes milenares que têm a marca da identidade ameríndia não são ensinados na escola.

O RCNEI estabelece, como diretriz para a disciplina de Arte: um inventário por meio de uma pesquisa que tenha como procedimentos a observação; a documentação da produção artística/cultural da comunidade, com a identificação das pessoas que desenvolvem tais atividades na comunidade; a observação das técnicas de confecção de objetos; a importância da música e da dança, com a identificação dos contextos em que são realizadas, seus significados etc.; a identificação das pinturas corporais e a decoração dos objetos, além dos registros das pinturas; as análises das habitações; os conhecimentos da natureza; a identificação das matérias-primas e a sua obtenção na natureza (BRASIL, 1998).

A carga horária da disciplina Arte e Cultura Indígena de 80 horas, parece ser insuficiente para trabalhar em tal perspectiva. É perceptível uma “evidente tensão talvez irressolúvel, [...] sedimentada por uma longa história que legitima e consolida práticas [...] que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua – ‘as nacionais’” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 5, grifo do autor).

Ainda de acordo com Damião Guajajara,³² nas disciplinas de núcleo comum como História, Ciência e Geografia, ele também articula conhecimentos tradicionais que formatam o conteúdo dos livros com os saberes locais. Ele avalia que se trata de uma iniciativa que está começando a “pegar o ritmo”, com exceção de Matemática e Português, dado que há muitas dificuldades para associá-las com os saberes locais: “o português tem dificuldade para escrever a palavra certa, para traduzir. Não é fácil, é difícil”.

Diante do exposto, é possível afirmar que

os saberes culturais são trabalhados segundo a iniciativa de cada professor, sem sistematicidade. Nem sempre prática e teoria andam juntas, dado que cada professor indígena ensina de acordo com a afinidade com esses saberes. A falta de registro colabora para que muitas histórias sejam esquecidas.

Outro fator que colabora para que a prática intercultural bilíngue na escola se restrinja à disciplina de língua indígena ou que os saberes e práticas culturais estejam presentes na escola de forma incipiente, ou até mesmo ausentes em diversas disciplinas do núcleo comum, é a não formação específica dos professores indígenas ou o fato de as disciplinas do núcleo comum no Ensino Fundamental “maior” e no Ensino Médio serem trabalhadas por professores não indígenas. De acordo com as narrativas de Fred Guajajara,³³ as crianças e os jovens são ensinados, prioritariamente, em português. Zapuy³⁴ foi outra liderança que também destacou problemas dessa natureza:

Eu tenho uma filha que procura o nome das coisas, porque fica só estudando Português, Português. E um dia vão perder a língua. Os professores dão o Português e depois traduz na língua, sapo/cururu, nunca vai aprender dois fala. Se estudar o Português, a criança vai perder em 20 anos a língua, não vai saber falar nem arapirá/veado.

Nesse depoimento, Zapuy mostra que sua filha lhe pede para traduzir palavras para a língua Tentehar, pois só sabe o significado em língua portuguesa, mesmo sendo educada em casa desde que nasceu na língua materna. Segundo ele, as crianças Tentehar estão sendo ensinadas na escola, majoritariamente, por meio da Língua Portuguesa, fato que pode ser constatado ao se comparar a carga horária das disciplinas língua portuguesa (240 horas) e língua Tentehar (180 horas) – a língua indígena deixa de ser o primeiro idioma no currículo e a língua de instrução, contrariando a orientação do RCNEI: “a língua

31 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 09 de agosto de 2014.

32 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 09 de agosto de 2014.

33 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 13 de outubro de 2014.

34 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua” (BRASIL, 1998, p. 120). Em desacordo com a legislação, língua portuguesa é a língua de instrução da maioria das disciplinas e o primeiro idioma no currículo.

Conforme observamos na escola Tentehar, existem várias limitações para que o ensino intercultural e bilíngue se efetive, pois professores e gestores indígenas carecem de formação específica, não dispõem de material didático-pedagógico adequado e suficiente, como ocorre em outras escolas indígenas, e as séries iniciais se resumem “[...] de forma bastante precária, às primeiras etapas de alfabetização e aos rudimentos de aritmética. Neste último caso, inevitavelmente entra o português já de início, através dos nomes de números e de sua contagem [...]” (MONSERRAT, 1994, p. 11).

A língua Tentehar deve ser a língua de instrução desde o processo inicial de alfabetização das crianças, e a língua portuguesa pode ser introduzida como segunda língua *a posteriori*. Embora os professores do Ensino Fundamental “menor” sejam, em sua maioria, indígenas, a formação majoritária que receberam foi por meio da língua portuguesa, seja na escola convencional, indígena ou por meio do magistério indígena, o que constitui um fator que os limita no ensino da língua indígena como língua de instrução.

As deficiências na formação dos professores indígenas só serão superadas caso ações e esforços se concentrem “na formação bilíngue e intercultural dos professores indígenas”, destaca Monserrat (1994, p. 13) ao apontar como necessário formação especializada que ao mesmo tempo contemple informações e conhecimentos da cultura dominante, para que os professores indígenas possam elaborar sínteses críticas a partir de seus conhecimentos tradicionais, daí a necessidade de dominarem a língua portuguesa quanto à formação para que se tornem pesquisadores da própria cultura.

No Ensino Fundamental “maior” e no Ensino Médio, os professores que ministram as dis-

ciplinas do núcleo comum não são indígenas. Isso faz com que “os Ensinos Fundamental e Médio sejam praticamente todo em português [...], e o professor karaiw não sabe na realidade trabalhar o ensino diferenciado”, informou Pedro Carlos Guajajara.³⁵ Dessa forma, os alunos são ensinados com predominância do uso da língua portuguesa e dos saberes “universais” relacionados à cultura hegemônica.

Alguns autores chamam a atenção para a dificuldade que a escola indígena enfrenta para dialogar com o cotidiano cultural em que está inserida. Coelho (2008, p. 22) avalia que, no estado do Maranhão, “a escola na aldeia permanece basicamente como uma instituição de fora, um local de conhecimentos universais, especialmente de Língua Portuguesa”. Na contramão de tal realidade, mesmo com as deficiências narradas acima, o que transparece nos anseios dos Tentehar da aldeia Juçaral é

[...] um processo escolar de manutenção linguística, em que o ensino bilíngue aponte o fortalecimento, mas mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas nativas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômica-cultural frente à sociedade majoritária. (MONSERRAT, 1994, p. 13).

Tanto Freire (1987) quanto Brandão (2002) sugerem uma educação escolar que dialogue com a vida, as pessoas e os saberes culturais do educando. Nesse pensamento também se assenta a concepção da escola indígena diferenciada e intercultural.

Considerações finais

As análises indicam que, em grande parte do ensino e da dinâmica escolar local, ainda ocorre sob a égide do velho ensino bancário do modelo escolar tradicional, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33). E que parte dos conteúdos das disciplinas do núcleo comum

³⁵ Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de maio de 2014.

ministrados nos Ensinos Fundamental e Médio por professores não indígenas ocorre sem interface com os saberes locais.

Em razão de os professores não indígenas não serem falantes da língua Tentehar e não terem formação específica, não conseguem fazer o diálogo intercultural e bilíngue nas disciplinas que ministram, tão necessário para essa educação escolar. Trata-se de uma prática que “perpassa pela relação interativa entre a escrita e a oralidade, pelo bilinguismo e por meio dos saberes provenientes tanto das práticas socioculturais quanto escolares” (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 190). Logo, mesmo com a inclusão dos saberes culturais locais no currículo da escola, o saber disciplinar (científico) continua sendo uma referência predominante na prática educativa local.

Uma das ações que pode integrar os saberes e práticas culturais no plano de ensino de todos os componentes curriculares é um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que até momento não tinha sido elaborado. Portanto, é indispensável, como orienta a legislação, que o PPP seja pensado e elaborado com a participação da comunidade, seja em nível local ou como já vem sendo articulado: um projeto para todas as escolas da terra indígena Arariboia. Talvez seja possível construir práticas socioeducativas numa perspectiva intercultural em que se possa “oferecer às alunas e aos alunos múltiplas situações que lhes permita compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades” (MARTINEZ et al., 2009, p. 52).

Não menos importante para a busca e concretização do ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, que promova o fortalecimento dos saberes e práticas culturais locais, é o investimento, por parte do estado do Maranhão, na formação específica de professores indígenas em gestão escolar, seja por meio dos níveis médio e superior, seja em formação continuada. Isso pode ocorrer também pela promoção de cursos em que se possa aprofundar os conhe-

cimentos nas línguas Tentehar e portuguesa ou nos demais componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da ayahuasca**. Belém: Eduepa, 2011.
- ALMEIDA, E. R. M. **Ser como o branco, não é ser o branco**: dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 20 abr. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- COELHO, E. M. B. A saúde e a educação indigenistas no Maranhão. In: COELHO, E. M. B. (org.). **Estado multicultural e políticas indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008. p. 11-29.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GOMES, M. P. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escolas e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.
- INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimentos, conhecimentos e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 5-10, jul./set. 1994.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1979.
- LOPES DA SILVA, A. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 9-28.
- MARTINEZ, M. E. *et al.* Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, V. M. C. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 44-73.
- MARTINS, J. de S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MONTE, N. L. Entre o silêncio da língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., p. 55-68, 1994.
- MONSERRAT, R. M. F. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática construtiva. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 11-17, jul./set. 1994.
- MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: Uk'a editorial, 2010.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NOVARO, G. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e descontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (org.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 93-116.
- OLIVEIRA, I. A. de; ALBUQUERQUE, M. B. B. Filosofia, cultura e educação indígena. In: HENNING, L. M. P. (org.) **Pesquisa, ensino e extensão no filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina, PR: EDUEL, 2010. p. 185-213.
- SÁ, M. J. R. de. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na aldeia Juçaral**. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2002.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- WAGLEY, C.; GALVÃO, E. **Os índios tenetehara (uma cultura em transição)**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura/Departamento de Imprensa Nacional, 1961.
- ZANNONI, C. **Conflito e coesão: o dinamismo tenetehara**. Brasília, DF: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

Recebido em: 01/08/2019
Aprovado em: 20/10/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.