

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS DE GRAJAÚ
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS/GEOGRAFIA**

WANNA RODRIGUES DA SILVA

**DINÂMICA EDUCACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS *TENTEHAR*:
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA**

GRAJAÚ - MA

2016

WANNA RODRIGUES DA SILVA

**DINÂMICA EDUCACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS *TENTEHAR*:
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como pré-requisito para obtenção do Grau de Licenciada em Ciências Humanas/Geografia por esta instituição.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara

**GRAJAÚ – MA
2016**

Silva, Wanna Rodrigues da

Dinâmica educacional dos povos indígenas Tentehar: uma experiência na escola indígena / Wanna Rodrigues da Silva. – São Luís, 2016.

55 f.

Orientador: Prof^o Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara.

Monografia (Graduação) – Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia, pela Universidade Federal do Maranhão, 2016.

1. Educação indígena. 2. Povos tentehar. 3. Educação escolar – índios. 1. Título.

CDU 37:572.95(812.1)

WANNA RODRIGUES DA SILVA

**DINÂMICA EDUCACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS *TENTEHAR*:
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como pré-requisito para obtenção do Grau de Licenciada em Ciências Humanas/Geografia por esta instituição.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me. Patrícia Costa Ataíde
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me. Samir Araújo Casseb
Universidade Federal do Maranhão

*Dedico este trabalho a minha família
e a todos que contribuíram para a
sua realização.*

AGRADECIMENTOS

Por tudo é necessário redermos graças a Deus, e é por isto que primeiramente quero agradecê-lo pelo dom de minha vida e pela oportunidade de realizar este sonho, nos momentos mais difíceis desta caminhada busquei e nele encontrei forças para chegar até aqui.

Agradeço de forma especial a toda minha família, por ter me apoiado neste momento, de forma especial e carinhosa sou grata a minha mãe Lucia de Fátima dos Santos Rodrigues, que representa para mim o maior exemplo de persistência e fé que alguém pode ter, ao meu pai, Antônio Carlos Barbosa da Silva e aos meus dois irmãos, Wilma Rodrigues e Wanderson Rodrigues, que apesar da distância nunca deixaram de me incentivar com palavras de apoio e com outros recursos.

Meus sinceros agradecimentos a Ronni Wellington Araújo, por se mostrar uma pessoa paciente e companheira, nos momentos de dificuldade nesta caminhada. A Maria de Fátima Araújo Oliveira que me aceitou de braços abertos para fazer parte de sua família na ausência da minha.

Ao meu amigo Rafael Rodrigues, que foi na cidade de Grajaú um verdadeiro irmão, fazendo-se presente em todas as horas, não medindo esforços para alegrar os meus dias. Aos meus colegas de turma, (Sandra Guajajara e Maiana Santana), de modo especial dedico este trabalho em memória de Sílvia Sousa, que marcou a minha história durante a graduação.

A professora Monica Ribeiro Moraes de Almeida por me inserir no universo da pesquisa, referente às questões indígenas. A todos os professores que fizeram parte da minha caminhada na trajetória desta graduação, ao meu orientador Ramon Alcântara, que foi peça fundamental neste momento.

Agradeço a todos os indígenas, que me acolheram no âmbito da aldeia, e me ajudaram a entender um pouco mais sobre a história *Tentehar*. De modo especial a Edilson Guajajara. Por fim agradeço a todos que contribuíram para este momento de forma direta ou indireta.

É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas se as queremos conhecer e compreender.

(Émile Durkheim)

RESUMO

Os processos educacionais escolares indígenas vêm se destacando ao longo da história brasileira como um processo conflituoso. Neste contexto, destacou-se uma acentuada relação de poder e dominação, por parte dos colonizadores. Ao considerar as diversas mudanças ocorridas na educação escolar indígena no Brasil nos últimos anos, o presente trabalho visa destacar questões referentes à educação escolar dos povos *Tentehar* no município de Grajaú, Maranhão. A escola na área indígena tem como função primordial atender os anseios dos povos que convivem naquela região, bem como preservar sua cultura e seus costumes. O processo escolar no qual estes povos estão inseridos devem priorizar garantir sua autonomia. A pesquisa tem por finalidade analisar como a educação indígena está sendo implementado na rede municipal de ensino em Grajaú, Maranhão. Efetua uma reflexão sobre o ensino básico, observando que métodos pedagógicos da sociedade contemporânea foram incluídos no processo de ensino e aprendizado dos indígenas, em conflito ao que se chama de uma “educação diferenciada”. Como procedimentos metodológicos, faz uso da observação etnográfica, da análise de conteúdo e documental. A educação é, sobretudo responsável pelas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de um povo, com isto ressalta-se que o contato interétnico dos povos indígenas com os não-índios contribui significativamente para a ressignificação dos valores e costumes dos mesmos. Observa-se um processo de tentativa de colonizar saberes e práticas, via o uso da escola, por parte do Estado.

Palavras-chave: Educação escolar; Tentehar; Relações interétnicas.

ABSTRACT

Indigenous school educational processes have been highlighted throughout Brazilian history as a conflictual process. In this context, it highlighted a marked relationship of power and domination, by the colonizers. In considering the various changes in indigenous education in Brazil in recent years, this paper aims to highlight issues related to education of *Tentehar* people in the municipality of Grajaú, Maranhão. The school in the indigenous area has the primary duty to meet the aspirations of the people who live in that region, as well as preserve their culture and their customs. The school process in which these people are inserted must prioritize ensuring their autonomy. The research aims to analyze how indigenous education is being implemented in municipal schools in Grajaú, Maranhão. Performs a reflection on basic education, noting that teaching methods of contemporary society were included in the teaching and learning of indigenous in conflict to what is called a "differentiated education". As methodological procedures, makes use of ethnographic observation, content and document analysis. Education is primarily responsible for the social, economic, political and cultural of the people, thus it is emphasized that the interethnic contact of indigenous peoples with non-indigenous contributes significantly to the reframing of the values and customs of the same. There has been a process of trying to colonize knowledge and practices, through the use of schools by the state.

Keywords: School education; Tentehar; Interethnic relations.

LISTA DE SIGLAS

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Grajaú

SEDUC-MA - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

TI - Terra Indígena

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNI - União das Nações Indígenas

LISTA DE IMAGENS

FIGURA I - Mapa representando a área indígena no Maranhão.....	33
FOTO I - Escola Indígena.....	34
FOTO II - Livro didático para indígenas.....	43
FOTO III - Livro didático para indígenas.....	43
FOTO IV – Livro didático utilizado na educação infantil nas escolas indígenas em Grajaú.....	45
FOTO V - Material escolar.....	45

LISTA DE TABELA

TABELA I - Quantitativo de professores atuantes em algumas escolas da T.I. Bacurizinho.....	38
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: contextualizando o campo de pesquisa	14
1.1 Os povos <i>Tentehar</i>.....	18
2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	22
2.1 A educação escolar indígena no Maranhão.....	25
2.1.1 Formação de professores indígenas no Maranhão	28
2.2 As legislações garantem uma educação diferenciada para os povos indígenas?.....	30
3 OS <i>TENTEHAR</i> E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM GRAJAÚ .	34
3.1 Os livros didáticos nas escolas indígenas no Maranhão.....	42
3.1.1 Os povos indígenas no livro didático	46
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO: contextualizando o campo de pesquisa

A educação escolar indígena é marcada na história brasileira como um processo conflituoso entre índios e não-índios, neste contexto destacam-se uma acentuada relação de poder e dominação. A educação escolar no Brasil, ao ser pensada a partir de padrões europeus, representa uma das formas de dominação, imposta pela sociedade envolvente aos povos indígenas. Além de provocar mudanças internas no cotidiano dos mesmos, reproduz valores que não correspondem ao modo de vida de suas comunidades.

Após iniciar minha graduação no ano de 2011, conheci a professora Mônica Ribeiro Moraes de Almeida, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Grajaú, interessei-me em fazer parte de um grupo de estudos formado pela mesma, para discutir questões referentes à temática indígena. Foi a partir deste momento que orientada por ela, comecei a estudar sobre os povos indígenas no Maranhão. Depois de visitar algumas aldeias no município de Grajaú, e de conseguir me aproximar de alguns índios, busquei refletir sobre a prática do ensino realizado nas escolas indígenas.

Ao decidir pesquisar sobre a educação escolar indígena dos povos *Tentehar*, pude observar uma diferenciação na organização das escolas do município de Grajaú. Um dos meus primeiros contatos de pesquisa foi à visita a um projeto cultural executado na Aldeia *Tamarindo*, no ano de 2012. Neste momento, observei uma interação significativa da comunidade, nas atividades desenvolvidas na escola, no entanto não pude continuar por muito tempo nesta comunidade por conta da distância.

Após este meu primeiro contato, busquei perceber qual a importância da escola na vida das comunidades indígenas, e quais ressignificações de valores, sociais, políticos, religiosos e culturais, que a escola trás para a vida dos mesmos. Alguns documentos me auxiliaram a discutir com mais propriedade sobre tal questão: as Diretrizes para a Política de Educação Indígena (1993), o Plano Nacional de Educação (2001) e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (2002). O conceito de educação escolar indígena é uma reflexão trazida por estes documentos, que servem para apoiar os direitos dos povos indígenas, na busca por uma “educação diferenciada”.

Amoroso (2001) destaca que a educação escolar para os índios foi desenvolvida com base no processo de catequização imposto pelos frades, à religião se sobrepôs aos valores culturais indígenas. Apesar da escola implantada pelos frades ter como função ensinar a ler e a escrever, esta servia apenas para mudar os costumes das comunidades, os índios eram preparados para o trabalho, já que eram vistos como incivilizados.

A análise elaborada por Coelho (2001, p. 35) segue destacando que “durante o período colonial, os principais atores do campo das relações entre os povos indígenas e o governo colonial, foram às missões religiosas e os colonos [...] a civilização dos povos indígenas representava o grande objetivo da política indigenista da época”. Observamos que no século XIX, as tentativas de escolarização pensada para os povos indígenas, não passava de um instrumento de civilização para os mesmos, todo o discurso civilizador apenas queria transformá-los em trabalhadores e cristãos, para que assim pudessem estar a serviço da Igreja Católica.

A discussão que Coelho (2001) trás para este trabalho, vai além desta visão sobre a atuação da Igreja Católica e tratamento que foi destinado aos indígenas. Para a autora, esta relação de conflito entre índios e não-índios apresenta-se no contexto da educação escolar, como a responsável por uma articulação precária da educação. Suas considerações destacam que a educação escolar indígena no Maranhão precisa possibilitar a oportunidade para os povos indígenas formarem sua própria escola, pois para a autora, o Estado formula algumas leis para a educação escolar indígena diferenciada, mas ao mesmo tempo, impede os povos indígenas de serem autônomos em suas escolas, no momento em que os inserem no sistema comum de ensino.

Silva (2012) trabalha em suas considerações a acentuada exclusão que os povos indígenas vêm sofrendo ao longo da história da educação escolar indígena. Em seus trabalhos, a autora busca evidenciar a visão que as comunidades indígenas obtêm da escola e como estes se sentem diante de tal processo. Muitas de suas reflexões estão em torno da complexidade no gerenciamento do currículo, já que a partir desta organização, poderia se formar alunos mais conscientes de sua cultura. A autora evidencia ainda os

conhecimentos passados através da oralidade, onde os idosos, nas mais diversas aldeias, são os representantes legítimos por esta perpetuação.

Os discursos abordados pelos dispositivos que visam o apoio à educação escolar se contradizem constantemente. Em seus escritos, defendem a educação diferenciada, no entanto estes mesmos impõem um currículo, que não se difere no sistema de ensino da sociedade ocidental. O Estado ao assumir uma posição homogeneizadora, no que se refere à garantia da educação escolar, impede a inserção de critérios na educação escolar, que não seja os impostos pelo mesmo. O Estado para prever uma educação escolar indígena, que seja pautada em uma educação diferenciada, deve ainda considerar as diferenciações existentes entre cada povo, para que assim a escola seja elaborada visando atender a necessidade de cada um. Com isto exclui-se a hipótese da elaboração de uma escola indígena padronizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) se constitui no cenário da educação, como um apoio aos povos indígenas, esta permite se pensar em novos princípios para a educação escolar, seja dos povos indígenas, como dos demais povos. A escola em sua função primordial deve atuar como um instrumento de complemento para que os índios fortaleçam ainda mais sua cultura. No entanto não podemos deixar de elencar que quanto mais próximos de sociedades diferentes das suas, eles tendem a aprender costumes que não são os seus.

Wagley e Galvão (1955) serão responsáveis nesta pesquisa por direcionar meu conhecimento acerca dos povos *Tentehar*. Estes trazem para reflexão o perfil deste povo, me permitindo efetuar um paralelo entre os antepassados dos *Tentehar* e a atualidade. Pois é de fundamental importância em minha reflexão, entender, como este povo se organiza, e como os mesmos direcionaram durante todo este tempo a vida em suas comunidades.

Neste estudo, ressalto a educação escolar indígena como um fenômeno que é fruto dos contatos interétnicos existentes na sociedade brasileira. Para tanto analisarei como a educação escolar indígena está sendo implementado na rede municipal de ensino em Grajaú, Maranhão. Efetuarei uma reflexão sobre o ensino básico, observando que métodos pedagógicos da sociedade contemporânea foram incluídos no processo de ensino e aprendizado dos

povos indígenas, interferindo no que propunha como uma “educação diferenciada”.

Minhas reflexões estarão direcionadas aos povos indígenas do Maranhão, mais precisamente aos *Tentehar* do município de Grajaú. Meu universo de pesquisa será uma escola indígena situada na Terra Indígena (T.I.) Bacurizinho.

Inserida na realidade *in lócus* destes povos, no que se refere à educação escolar, destaco que através da minha atuação como docente, reconheço o direito dos mesmos em obter uma educação escolar promotora da cultura e da dignidade dos *Tentehar*. No entanto estive inserida na realidade como pesquisadora, assim não procurei alterar as instruções que meus superiores me passavam, também com o intuito de não interferir na minha pesquisa.

A pesquisa esteve dividida em três momentos. No primeiro momento, efetuei estudos bibliográficos, com a finalidade de conhecer a cultura *Tentehar*, segundo os pesquisadores. No segundo momento, procurei meios para me inserir legalmente nas aldeias. Destaco que meu contato com a educação ocorreu deste de 2013, onde fui aprovada no seletivo municipal para professor na região indígena, após a aprovação passei a ser a professora responsável pela educação escolar indígena em uma aldeia.

Através desta oportunidade, realizei a observação etnográfica junto aos povos indígenas desta aldeia, buscando sempre respeitar as individualidades dos mesmos. Ressalto que meu contato com eles estava para além dos acontecimentos ocorridos na escola, sempre que podia eu me direcionava a participar de outros momentos que aconteciam na aldeia, como por exemplo, as festividades.

Ainda neste momento busquei obter informações que assegurassem a qualidade de minha pesquisa. O depoimento de como os *Tentehar* observavam o processo escolar de seu povo, no município de Grajaú, era de suma importância. Realizei assim, coleta de dados, com os professores, coordenadores e familiares dos alunos, que sempre estiveram disposto a me fornecer informações sobre o cotidiano na aldeia. Visitei ainda as escolas mais próximas da aldeia em que eu lecionava, com a finalidade de comparar tal realidade.

Esta monografia está estruturada em, além desta introdução, que também versará sobre quem são os povos *Tentehar*, em mais dois capítulos e uma considerações finais. Um capítulo discorrerá sobre a dinâmica da educação escolar indígena no Brasil e no Maranhão, detalhando seu histórico de conflitos culturais. O outro capítulo, notadamente, se volta para as análises da experiência que tive em Grajaú, entendendo a escola específica que pesquisei como uma manifestação desse cenário nacional e apontando as especificidades da história das relações interétnicas na dimensão local.

1.1 Os povos *Tentehar*

Segundo Amoroso (2001), grande parte dos povos indígenas do Brasil foram atingidos pelo processo de catequização imposto pelos frades Jesuítas, o que desencadeou um forte conflito, pois o que pretendiam os frades era explorar os índios em benefício próprio.

Porém em relação aos *Tentehar* outro conflito envolvendo os Frades da Ordem dos Capuchinhos foi que obteve destaque, o presente acontecimento foi intitulado de “Massacre de Alto Alegre”, e ocorreu por volta do ano de 1901. Este conflito tem como justificativa a atitude dos frades em prender as crianças indígenas, para que assim eles repassassem os ensinamentos considerados cristãos, pois para os mesmos somente assim estariam cumprindo sua missão.

Outro fato que pode justificar tal acontecimento se refere aos indígenas adultos por terem mais de uma mulher, em relação a este acontecimento destacamos de maneira específica a prisão do *Tentehar Caboré*, o qual os frades acusaram de bígamo (COELHO, 2002).

O tratamento dispensado pelos frades as crianças e ao líder Caboré, representou para os povos indígenas uma grande humilhação. No entanto este acontecimento tornou-se para os estudiosos uma evidencia marcante do contato dos *Tentehar* com os brancos (COELHO, 2002).

Os povos indígenas *Tentehar* são um dos nove povos existentes no Maranhão, a população indígena em terra maranhense chega a aproximadamente a 28 mil indígenas, e os *Tentehar* cujo nome significa

“somos os seres humanos verdadeiros” fazem parte do tronco linguístico Tupi (SILVA, 2012).

Não foi com os povos situados na região do Mearim, Grajaú, que ocorreu os primeiros contatos dos estudiosos com os *Tentehar*, estudos apontam que os primeiros contatos foram com povos situados na região do Pindaré. Segundo uma pesquisa efetuada pela *Columbia University Press* e pelo Museu Nacional do Índio, por volta de 1949, destaca-se que o estudo dos *Tentehar* é assim por necessidade, não o de reconstrução paciente de uma tradição, mas o do modo de reagir dessa tradição às condições do ambiente em que atualmente se desenvolve. Portanto o estudo de uma cultura em transição.

A afirmação acima destaca que a cultura não é estática, ao contrário, está em constante transformação. Transformação essa causada, dentre outros fatores, por processos de assimilação e troca com outros grupos. Assim as mudanças decorrentes do contato com o diferente é algo natural e existente mesmo antes da colonização. Entretanto temos observado que o contato com a sociedade não-indígena e as mudanças decorrentes dele vem com uma carga pesada de subalternização (MIGNOLO, 2005) e colonização dos saberes (QUIJANO, 2005) desses povos, num processo que desconsidera as práticas educativas próprias, os conhecimentos tradicionais, suas memórias, suas histórias, suas culturas.

Diante do pensamento que não concebe a cultura como algo estático, durante este estudo ficou evidente que a cultura *Tentehar* passou por vários momentos de transformações, os aspectos que mais foram valorizados neste processo foram os que melhor se adequavam ao cotidiano dos mesmos. Elenco alguns dos aspectos que considero primordial sobre o povo *Tentehar*, tais como: aldeia; chefe; divisão do trabalho e a constituição da família.

Sobre a organização da aldeia indígena *Tentehar*, destaco que desde a antiguidade estes se localizavam principalmente próximo a rios, os territórios escolhidos para se estabelecer as aldeias geralmente são terrenos elevados, o que podemos considerar morros, estes mantêm tanto contato com a sociedade envolvente que a estrutura de suas aldeias seguem o modelo de ruas normais, diferenciando – os de outros povos, como os canelas, que possuem a

organização de suas aldeias de forma circular, as aldeias se diferem em tamanho, e geralmente é composta por grupos familiares, onde estes desenvolvem juntos todas as suas atividades (WAGLEY; GALVÃO, 1955).

No passado, as atividades que garantiam a subsistência dos membros da aldeia eram desenvolvidas *in locus*. O processo de queima das matas era considerado algo comum entre eles para que assim pudessem ser construídas roças, para atividades de plantação. O processo de queima das matas fazia com que muitas aldeias fossem mudando de lugar com o passar dos tempos

Na atualidade, observei que homens e mulheres que residem nas aldeias já não vivem somente das atividades de caça, pesca e plantio, alguns destes povos, devido à proximidade de suas aldeias com a cidade, já desenvolvem atividades remuneradas fora das aldeias. E não é somente para trabalhar que estes se deslocam das aldeias para as cidades, mais muitos dos adultos indígenas buscam se profissionalizar. Assim constatei que estes já não vivem apenas das atividades ligadas à agricultura, mas estão inserindo em outras áreas com a finalidade de obterem conhecimentos que garantam sua autonomia.

Cada aldeia possui um chefe ou cacique, como é mais conhecido. Este cacique é responsável pela organização das atividades executadas na aldeia, cabe ao mesmo manter a ordem e ajudar para que todos da comunidade vivam em harmonia. Quando por algum motivo os habitantes de uma aldeia não conseguem conviver em harmonia, observei que estes logo se desvinculam e formam outra aldeia, nomeando assim outro cacique. Na atualidade já não percebemos o que podemos considerar uma diferenciação acentuada no que se refere às atividades desempenhadas por homens e mulheres no âmbito das aldeias. Destacam Wagley e Galvão (1995, p. 58):

Em tempos passados, as regras de divisão do trabalho eram mais rígidas. O homem derrubava a mata e preparava as roças, plantava e colhia mandioca [...] As mulheres cabia o cultivo de outras plantas, o transporte de produtos e utensílios em geral, cozinhar, carregar água para abastecimento de casa, fabricar cerâmica e tecer redes de algodão para dormir. Um homem que fosse visto ocupando-se de um trabalho considerado feminino era ridicularizado pelos companheiros. Atualmente, porém na maioria das aldeias, essa divisão do trabalho vai sendo abandonada.

A observação dos autores, já não se aplica na atualidade, onde as atividades desenvolvidas são realizadas em parceria e está atrelada a finalidade comercial. Mesmo diante de um interesse comercial é relevante destacar que todos os membros da aldeia devem conseguir sua sobrevivência.

Os laços familiares são para os *Tentehar* uma das mais importantes relações constituídas pelos mesmos, um valor inestimável. Igualmente as demais famílias os povos *Tentehar* abrigam suas famílias em casas simples, que seguem o modelo comum de casas construídas pela sociedade envolvente, estudiosos afirmam que desde a antiguidade este modelo nunca foi diferenciado (WAGLEY; GALVÃO, 1955).

Sobre a formação das famílias destacamos dois tipos: a família simples e a família extensa. A primeira constitui-se da formação mais simples onde fazem parte do seio da família, pai, mãe e filhos, mais também pode-se encontrar outros parentes agregados, como filhos e suas esposas. No que diz respeito à família extensa, é uma família que acolhe em seu lar, muitas outras famílias, como a família de seus filhos, sobrinhos, dentre outros parentescos. Todas estas informações sobre a formação da família são estruturas encontradas entre os povos do século XX, onde pode se encontrar mesmo que dificilmente casos de poligamia, entre algumas famílias de algumas aldeias do povo *Tentehar* (WAGLEY; GALVÃO, 1955).

Já na atualidade, em sua maior parte as famílias possuem estrutura simples, contendo pai, mãe e filhos, ressaltamos que geralmente uma aldeia *Tentehar* é constituída em sua grande parte por parentes, os filhos costumam construir sua casa, próximo a residência de seus pais, muitas vezes até no mesmo terreno, para que assim estes possam ter um cotidiano comum.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O forte entrelaçamento da Igreja Católica com a educação escolar indígena ao longo da história brasileira representa uma aliança estabelecida entre o Estado e a instituição religiosa. A Igreja ao obter o controle da administração da educação escolar dos povos indígenas acreditava que, somente através de valores impostos pela religião e pelo trabalho, faria com que os índios deixassem de ser vistos como seres incivilizados. Neste sentido Amoroso (2001, p. 137) afirma que:

A escola é rapidamente citada no Regulamento da Catequese e civilização dos índios de 1845, que propõe as Assembleias das Províncias a criação de escolas nos aldeamentos [...] a educação formal era uma das muitas atribuições dos missionários que em alguns casos era também diretor do aldeamento.

Os missionários estavam empenhados em perpetuar seus valores cristãos. Embora sua missão, no que concerne à escola estava sendo marcada por um trabalho frustrado, os mesmos não conseguiam progredir nos ensinamentos catequéticos, e por consequência no processo de alfabetização das crianças. Diante da predominância da religião católica, tornou-se neste contexto a evidente intenção de incentivar os povos indígenas a se converterem definitivamente ao catolicismo. Evidencio que com esta ação a Igreja Católica revela os primeiros indícios de tentativa de aculturação destes povos. .

Para compreender a ação da Igreja, voltei meu olhar para as relações que foram desenvolvidas entre os frades capuchinhos e os povos indígenas no Maranhão. Com isto, fez-se necessário evidenciar as principais visões que estes tinham: a) povos incapazes de adquirir e aprender valores externos a sua cultura; b) consideravam os mesmos como seres imutáveis, independentes dos ensinamentos que lhe eram repassados; c) seres selvagens (AMOROSO, 2001).

Pautados nesta ideologia os frades capuchinhos foram impulsionados a formular uma maneira de repassar os ensinamentos que eles julgavam

necessário para que povos indígenas os aprendessem. Este processo ficou conhecido como “pedagogia da imitação”, caracterizando, portanto, a relação dos não-índios com os índios como uma relação baseada no etnocentrismo, por parte dos frades, apesar dos mesmos procurarem sempre se inserir no cotidiano dos povos indígenas (AMOROSO, 2001). No entanto, para efetuar tais considerações deve-se observar a peculiaridade de cada região. O que ressalta com nitidez em todo este processo foi uma acentuada insatisfação, pois o anseio dos missionários não atingiu seu ápice. Segundo Amoroso (2001, p.140)

[...] o mais bem-intencionado catequista desanima na obra da catequese e civilização dos índios [...] se trazem os filhos ao batismo ele bem sabe, é para obterem dos padrinhos roupas e presentes. Esmera-se para dar alguma instrução religiosa aos adultos? Logo lhe respondem: Vossas leis não nos agradam, nem vosso céu sem prazeres sensuais e matérias. Ficai-vos com o vosso batismo. Estão para morrerem? Como pensam que o batismo é sinal da morte que adoecem, o recusam com horror até para os filhos menores. Em conclusão: a missão do catequista, se bem importantíssima pelo lado social e político é até necessária pelo lado religioso, não corresponde ao seu fim [...] algum caso isolado não faz a regra.

Mesmo com todas as ações dos índios que caracterizam a não adesão à religião, a relação entre colonizador e colonizado não findou, estes foram apenas os primeiros contatos da sociedade envolvente com os povos indígenas, contato este que ganhou força com o passar dos anos, atingindo seu ápice na contemporaneidade. Destaca-se que por volta dos anos de 1970, acentuaram-se os descontentamentos no que se refere à forma com que os frades administravam a subvenção que recebiam. Foi assim que a educação escolar indígena adquiriu novos rumos, devido à formulação de políticas indigenistas que não afrontassem de forma tão rigorosa, o modo de pensar e viver dos índios (RCNEI, 2002). Neste contexto histórico, ressalto que o processo escolar nem sempre foi uma prioridade para os povos indígenas, somente a partir da inserção dos mesmos com outras culturas que foi despertando entre eles um novo olhar pela escola indígena.

Embora trilhando novos caminhos, a educação escolar indígena se caracteriza como um processo dotado de complexidade, pois as diversas articulações políticas elaboradas nos anos de 1970 visavam primeiramente às lutas pelo território, que representa para os mesmos umas das formas de

manter sua identidade. O território para eles é visto não somente como um espaço físico mais sim como um espaço dotado de simbolismo. Esta relação com o espaço permite aos mesmos manter suas ideologias e seus vínculos afetivos, o território se refere ao coletivo.

A Igreja Católica, optando por realizar uma política de assistência às minorias, contribuiu para que novos passos fossem no processo educacional escolar dos indígenas (AMOROSO, 2001).

No ano de 1979, ocorreu o I Encontro Nacional de Educação Indígena, este evento buscou evidenciar a educação escolar indígena como forte instrumento de autodeterminação, este evento impulsionou outras ações de valorização em relação à educação escolar indígena em todas as regiões do Brasil. Entidades indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), fizeram parte deste momento, que resultou em novos eventos regionais em todo o Brasil. Já nos 80, uma organização se destacou em defesa dos direitos indígenas, a União das Nações Indígenas (UNI), e deste momento em diante considera-se que a educação escolar adquiriu novos rumos (FERREIRA, 2001).

A Constituição da República Federativa veio assegurar que cabe ao Estado garantir a preservação dos direitos e das manifestações culturais indígenas. Com este processo de assistência por parte do Estado, a escola indígena adquiriu cada vez mais visibilidade. Segundo o artigo 210 da constituição de 88, § 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” (RCNEI, 2002).

A língua portuguesa ocupa lugar de destaque nas salas de aulas nas escolas indígenas, afastando assim a utilização da língua materna. Reconhecer e não gerar meios para que estes povos conduzam suas escolas, é mascarar todo este processo. De acordo com o RCNEI (2002, p.31):

O título III “Da Ordem Social” contém um capítulo denominado “Dos índios” onde se diz que são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Em 1991, através do Decreto Presidencial de nº 26 ficou sobre responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) a integração da educação escolar indígena ao ensino regular, tornando-se as secretarias estaduais e municipais responsáveis por este processo.

Delimitei neste breve histórico algumas informações, que considero de suma importância no estudo das questões indígenas, no que se refere às leis, enfatizarei em outros tópicos que irão ser desenvolvidos no decorrer deste trabalho. O que ressalto é que todos estes acontecimentos em torno da questão indígena serviram como processo para que os direitos destes povos pudessem ser cada vez mais valorizados em meio às contradições dos discursos do Estado.

2.1 A educação escolar indígena no Maranhão

Após a Constituição Federal no ano de 1988, a educação escolar indígena passou a ser objeto de novos debates e estudos, no âmbito educacional. Surge, portanto, um novo discurso que visa trabalhar a educação escolar indígena, baseada na interculturalidade (RCNEI, 2002)

Inicialmente o ensino indígena no Maranhão pautou-se sobre o decreto de Lei nº 26/91 que afirma que seria de responsabilidade das secretarias estaduais e municipais oferecerem a educação escolar indígena, passando ainda a coordenação para o MEC, antes de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Tratar da educação escolar indígena no Maranhão torna-se relevante, tendo em vista a grande quantidade de povos indígenas existentes no Estado. Desta forma a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), é o órgão a quem compete administrar este processo. A complexidade que encontrei no processo de articulação da educação escolar indígena torna-se evidente devido às diversas diferenças entre cada povo indígena existente no Estado do Maranhão, todos sob a égide de um processo institucional único (SILVA, 2012).

Pensar uma proposta curricular para os indígenas seria antes de tudo, propiciar momentos de conversação entre técnicos e índios, com a finalidade

de incluir no currículo uma proposta de ensino pautada na valorização dos valores culturais, sociais, econômicos e político de cada povo, destacando assim as singularidades existentes entre os mesmos (PAREDES, 1997). Segundo Coelho (2002, p. 08):

No entanto, as políticas atuais expressam o paradoxo entre o respeito às especificidades dos povos indígenas e a imposição de ações educativas ocidental. O deslocamento que ocorre no sentido de um viés multicultural acaba amordaçado por formas burocráticas e por um modelo nacional de educação que reconhece a escola como o único espaço de ação pedagógica e impõe um denominador comum para seu conteúdo.

Pode-se considerar que o ano de 1992 foi um marco para a educação escolar indígena no estado do Maranhão, pretendia-se neste contexto unir as escolas indígenas ao sistema de ensino do estado. No entanto foi somente nos anos de 1993 e 1994 que se realizou um encontro onde se buscou reunir integrantes das secretarias de educação dos municípios e os povos indígenas, pois se tornou notória a dificuldade de implantação das escolas indígenas (SILVA, 2012).

Segundo Coelho (2004), este processo de articulação foi marcado inicialmente por grandes dificuldades, o despreparo das pessoas envolvidas era algo evidente neste contexto. Embora marcado por dificuldades, o ano de 1996 foi de grande importância na educação escolar indígena, este marcou o início de um curso de capacitação de professores. Todavia, neste contexto não havia qualquer documento que orientasse os procedimentos dos técnicos envolvidos nesta formação (SILVA, 2012).

A base de conhecimento dos técnicos encontrava-se pautada em um processo de ensino urbano, embora se relate que estas adversidades não representaram impedimento para as atividades de capacitação. O que se sabe é que este momento não representou a inserção de uma nova mentalidade no que se refere à educação escolar indígena, mas foi um primeiro passo para uma proposta curricular para a formação de professores indígenas, que foi formulada em 1997, mas obteve sua aprovação somente no ano de 2002 (COELHO, 2004).

A proposta inicial visava à organização da educação escolar indígena através do Magistério, destacando o processo diferenciado de ensino, almejava-se uma educação voltada para a valorização dos povos indígenas. No entanto estes anseios não foram alcançados, pois este processo tornou-se um momento de exclusão, onde os índios não obtinham participação no processo. Tornou-se evidente que a formulação desta proposta estava atrelada a recursos financeiros cedidos pelo MEC (SILVA, 2012).

Atualmente a SEDUC-MA atua na organização educacional de grande parte dos povos indígenas existentes no estado do Maranhão, sua função primordial é possibilitar a formação dos professores e gestores indígenas para que estes possam dinamizar a educação escolar em suas aldeias. A dinâmica adotada por cada escola está atrelada aos representantes de cada aldeia, pois embora incluídos no sistema comum do ensino, a singularidade de cada povo deve ser preservada.

Diante de tais informações, ressalto que o discurso desenvolvido pela SEDUC-MA é totalmente contraditório, pois o que a realidade das escolas indígenas do Maranhão nos indica é um atraso na educação. Fala-se muito em uma educação diferenciada e inovadora, no entanto o que se visualiza na prática é uma articulação precária e paliativa, que visa apenas coletar dados que enalteçam a secretaria de educação do estado.

O Maranhão encontra-se em um processo lento no que se refere à educação escolar indígena, muitas foram as tentativas de organização, no entanto podemos destacar que apesar de todo o incentivo da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas, já estão há décadas lutando por uma organização educacional. Inúmeros são os projetos formulados, no entanto, estes precisam sair do papel.

As organizações para um novo projeto escolar começaram a despontar no estado do Maranhão, nestes últimos anos, onde iniciou com mais afinco a elaboração de propostas para a formulação de um documento que oriente o desenvolvimento da educação escolar indígena, encontros que aconteceram na cidade de Imperatriz - MA, serviram para tais discussões.

2.1.1 Formação de professores indígenas no Maranhão

Formar professores para atuar na educação escolar indígena, é priorizar uma escola que reconheça os valores culturais dos mesmos. O discurso que perpassa a formação de professores visa que esta deve ser diferenciada, específica e inovadora, porém o que marca este processo são práticas comuns ao sistema de ensino brasileiro.

A formação dos professores indígenas no estado do Maranhão iniciou-se nos anos de 1996, com as primeiras reflexões e abertura do curso de capacitação de professores, como já foi mencionado acima, o intuito deste momento formativo era instruir os professores indígenas para lecionarem em suas aldeias, levando em consideração a diversidade existente também entre os indígenas.

Segundo dados da SEDUC-MA, a elaboração da Proposta Curricular do Magistério Indígena obteve sua aprovação no ano de 2002. Apesar de todo este esforço que durou aproximadamente dez anos, esta proposta não correspondeu aos anseios dos povos indígenas (COELHO, 2001). Embora amparados pela LDBEN que garante aos povos indígenas escolas específicas, a SEDUC-MA excluiu os povos indígenas de opinarem sobre a escola que realmente corresponde aos seus valores culturais, sociais e políticos, dando seu direito de fala a outros órgãos, como a FUNAI (SILVA, 2012). Para Coelho (2001, p. 11):

Nunca foi possível elaborar um programa de ações. Estas sempre foram pontuais, resultados de pressão dos índios ou de determinação do MEC. Isto foi o que ocorreu com o curso de capacitação dos professores indígenas, ainda em andamento, que foi construído às pressas com o objetivo de utilizar os recursos que o MEC havia destinado a tal fim.

No processo formativo para os professores não-indígenas, encontrei uma lacuna significativa, que concebe professores lecionando em sala de aula com baixo conhecimento científico. Diante destes fatos, percebe-se que a formação precária dos professores não-indígenas resulta em profissionais despreparados atuando em sala de aula.

Em relação às formações já ocorridas, em momento de conversa com um determinado grupo de docentes *Tentehar*, efetuei alguns questionamentos, com o intuito de analisarmos questões que envolvem o processo de ensino. As informações que tive foram às seguintes: quando se trata da formação para educação infantil, a mesma é efetuada juntamente com os demais profissionais da rede de ensino do município de Grajaú. No entanto os professores com os quais eu conversei fizeram uma seguinte ressalva: que ao estar no ambiente da aldeia nem sempre ocorre a utilização do que se é planejado, pois é preciso perceber a necessidade do aluno indígena.

A rotina diária para ser trabalhada em sala de aula segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú (SEDUC), as orientações passadas por eles, seguem um cronograma delimitado, com horários bem estruturados. Na minha visão a maioria do que é proposto não é abordado em sala de aula, pois na escola indígena, os horários devem ser flexíveis, o professor deve se adequar a realidade de seus alunos, trabalhando em sala, conteúdos relevantes, mesmo que estes não estejam inseridos no planejamento.

Já se tratando do planejamento referente ao nível fundamental e Médio o mesmo ocorre na cidade de Barra do Corda, Maranhão, conta com a participação de todos os professores da rede de ensino incluindo os indígenas, acontece uma vez por ano. Quando ocorrem estas formações, geralmente contam com a presença de técnicos vindos em sua maioria de São Luis, os professores se deslocam da cidade de Grajaú, para este momento formativo. Estes encontros servem ainda como planejamento e avaliação das estratégias pedagógicas que estão sendo efetuadas em sala de aula.

Considero que não existe uma prática de formação de professores indígenas consistente no Maranhão, as reflexões efetuadas nos últimos anos têm demonstrado que, a uma disparidade entre a legislação e a realidade vivenciada das escolas indígenas (COELHO, 2001). A formação do professor deve ser um processo contínuo, marcar encontro anual, só demonstra com a SEDUC-MA vem tratando a educação escolar indígena.

2.2 As legislações garantem uma educação diferenciada para os povos indígenas?

Com o advento da Constituição Federal de 1988, ampliaram-se as discussões acerca da educação escolar indígena no Brasil. Ao se propor reconhecer e legitimar os direitos dos povos indígenas, através da referida constituição, surge então uma nova concepção sobre a escola para os indígenas. Segundo o RCNEI (2002, p. 31):

A constituição brasileira de 1988 traçou pela primeira vez na história, quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconheceu aos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias.

Com a garantia da preservação de seus valores culturais através da constituição de 88, a escola passa a ser um instrumento de autodeterminação dos povos indígenas, onde serão vivenciados todos os costumes dos mesmos. O empenho do Estado nas formulações desta constituição é legítimo, no entanto, os povos indígenas encontram-se presos, pois sua educação não avança, à medida que a escola segue o modelo ocidental. Gestar leis não é o suficiente para mudar a escola indígena, pois uma escola indígena impõe seus conceitos. É preciso pensar uma escola para os índios, que busque a autonomia dos mesmos e considere seus valores culturais.

Segundo o artigo 210 da constituição, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Em seu inciso 2º, o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processo próprios de aprendizagem.

Neste artigo encontra-se outra contradição: respeitar os valores nacionais? Que nação? Se considerar que cada povo indígena é uma nação, como impor os valores nacionais de “um” Brasil a essas outras nações? Considero que este artigo tem visão ambígua, não destaca com clareza que devem ser respeitados os valores culturais de cada povo.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional surgem para ressaltar as diferenças existentes entre as escolas indígenas e as demais escolas do país. De acordo com os artigos 78 e 79, é de responsabilidade do Sistema de Ensino da União à função de organizar o ensino de maneira que este ofereça uma educação escolar bilíngue e intercultural aos indígenas. Já no parágrafo 79, evidencia-se que todas as ações no que se refere ao desenvolvimento escolar, devem ser pensadas e executadas juntamente com os povos indígenas visando, portanto, perceber as necessidades de cada comunidade (RCNEI, 2002).

Embora o Estado se incline a reconhecer os direitos dos povos indígenas, ainda nos confrontamos com uma série de contradições sobre o sistema de ensino que é imposto aos indígenas, como destaca Coelho (2001, p. 12):

É utilizada a expressão escola indígena e não escola para indígenas. Entende-se que a formulação “escola indígena” indica a representação de uma escola construída pelos próprios indígenas [...] ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro reconhece a necessidade de que as escolas sejam específicas e diferenciadas, atrela-se ao sistema nacional de educação, que possui parâmetros e regras próprias às quais as escolas indígenas terão que se submeter.

A LDBEN propicia aos índios um ensino diferenciado e específico, que considere, sobretudo a formulação de planejamentos que trabalhem o bilinguismo e a interculturalidade. No entanto, ao discutirmos sobre um ensino diferenciado, uma problemática se estabelecerá, pois, teremos que considerar as diferenças existentes em cada comunidade indígena, pois uma proposta única de ensino não se enquadrará a todos os povos indígenas do estado.

A formulação de um currículo que seja de acordo com a vivência da comunidade seria outro caminho a ser seguido em busca da educação diferenciada, a proposta curricular deve buscar elementos contidos no cotidiano dos povos indígenas para que o conhecimento seja construído, e não meramente repassado aos mesmos.

No cenário educacional, a contribuição dispensada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172 que entrou em vigor em 09 de janeiro de 2011, elabora em seus escritos uma análise sobre como a educação

indígena tem se desenvolvido ao longo dos últimos anos. Elenco abaixo alguns dos objetivos que a presente lei, pretende alcançar, no âmbito da educação escolar indígena:

1. Garantir a autonomia para as escolas indígenas, no que se refere aos PPP, como também nos recursos financeiros destinados para as escolas.
2. Tornar universal os programas educacionais aos povos indígenas de todo o ensino fundamental.
3. Assegurar a participação dos indígenas nos assuntos referentes às escolas.

Todas estas medidas propostas pelo PNE, em relação à educação escolar indígena, propiciam no contexto educacional uma problemática significativa, pois embora amparados pela lei, às ações desenvolvidas nas escolas indígenas ocorrem de maneira totalmente diferente do que outrora foi pensando no ano de 2011. As mesmas políticas que defendem a melhoria do ensino indígena deixam lacunas para que este não se desenvolva segundo o que é previsto pela legislação brasileira (BRASIL, 1993).

Para Coelho (2001, p. 13):

O RCNEI reconhece a dificuldade em administrar a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino de todo o país, tendo em vista ser um fato recente e a persistência de uma política pública homogeneizadora e a falta de experiência dos órgãos gestores nessa questão. Por outro lado, admite que a participação dos professores indígenas neste processo ainda é insuficiente, quando seria fundamental. Dentre as normas expostas, está elencada a rigidez das normas adotadas pelo sistema de ensino que contradizem os princípios da educação diferenciada e toma m como referência como para a criação das escolas critérios que não se adaptam a realidade indígena.

As leis evidenciam que ocorreram muitas mudanças, a partir de 1988, no entanto estas não foram suficientes para provocar uma ruptura com o sistema de ensino ocidental colonizador. Atualmente os povos indígenas continuam a lutar por uma escola que represente seus interesses, que valorize a sua cultura, e que, sobretudo se desenvolva levando em consideração o cotidiano

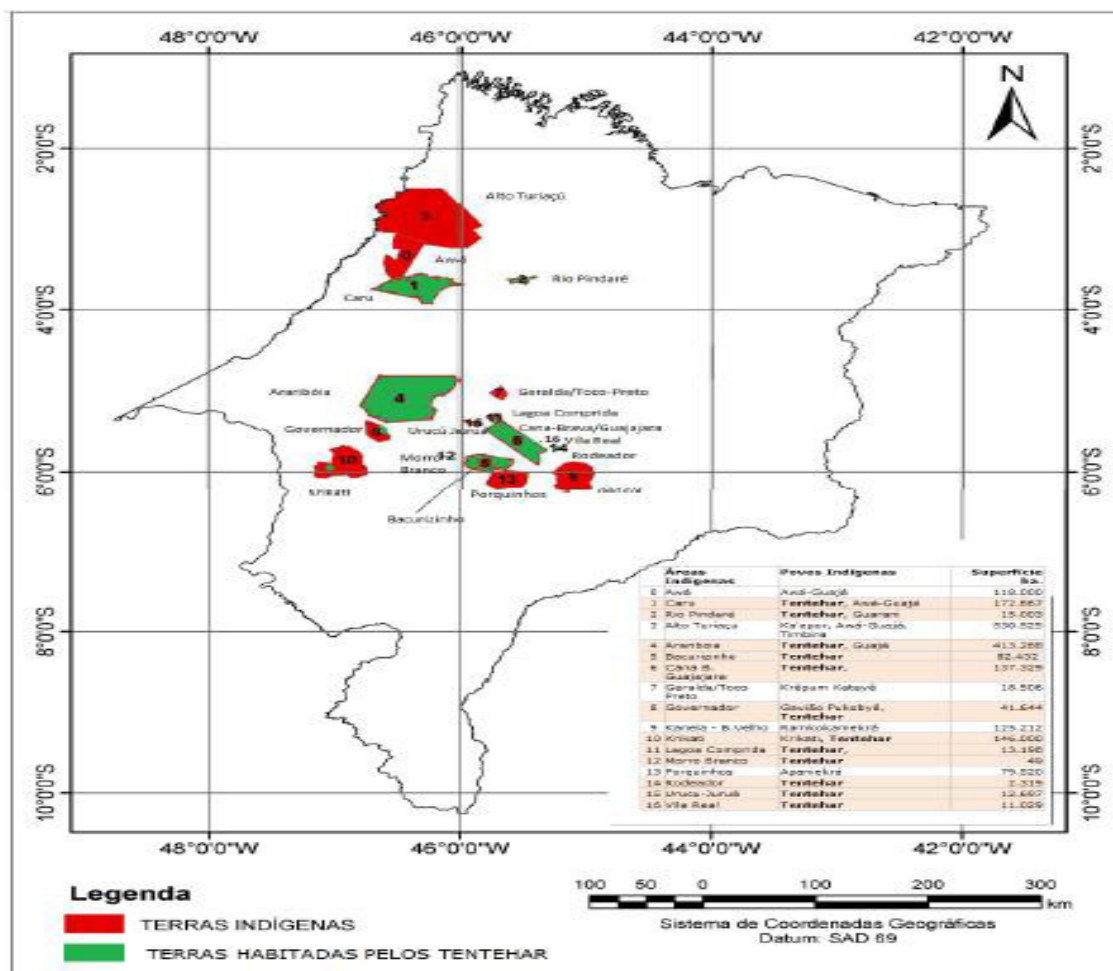
da comunidade. Não há como obter uma escola para os povos indígenas sem que estes possam optar sobre sua organização.

3 OS TENTEHAR E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM GRAJAÚ

Atualmente os povos indígenas *Tentehar* são considerados o mais populoso do Estado do Maranhão, segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) de 2012.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola indígena na Terra Bacurizinho, localizada a mais ou menos 26 km da região central do Município de Grajaú as margens do rio Mearim, conforme apresenta a FIGURA I.

FIGURA I - Mapa representando a área indígena no Maranhão (Fonte: ALMEIDA, 2012)



Fonte: Mapa adaptado de fontes diversas (FUNAI, PPCD-MA, ASS. CARLO UBBIALI)

Funcionando nos dois turnos, a escola tem seu espaço físico dividido da seguinte forma: duas salas de aulas, dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, uma cantina, uma sala de secretaria e um espaço para recreação dos alunos. Na FOTO I visualiza um modelo de escola indígena encontrada na região.

FOTO I - Escola Indígena (Foto: Sandra Guajajara, 2016)



O quadro de funcionários da escola é composto por dois professores, sendo um indígena e outro não-indígena e um agente de limpeza (o funcionário responsável pela limpeza era contratado pela prefeitura municipal, porém ele não realizava sua função, a escola se encontrava constantemente suja). Os serviços de secretaria eram feitos pelos professores. Por exemplo, se precisasse preencher algum documento, o coordenador passava as instruções, aos professores e estes preenchiam. O cargo de diretor era dividido por região,

porém destaque que este cargo era apenas simbólico, quem determinava o que seria feito na escola era o cacique.

Em termo de material para ser utilizado nas aulas, o que eu encontrei na secretaria da escola foi: papel A4, cerca de dois pacotes, algumas cartolinas, 12 cadernos capa dura, uma máquina de passar atividade quebrada, uma caixa de giz. Diante de tal realidade, eu, não condição de professora, resolvi comprar mais alguns cadernos, lápis de escrever, lápis de cor, tinta gauche. Como sempre precisava fazer as tarefas para os alunos, em diversas vezes me deslocava a outra escola para utilizar a máquina de passar atividade deles. Tempos mais tarde, comprei uma impressora, o que me possibilitou organizar melhor as atividades a serem feitas na sala, sobretudo no ano de 2014, que trabalhei com a educação infantil.

Ao funcionar nos dois turnos, as turmas existentes no ano de 2013, eram multiseriadas, do ensino fundamental. Tanto no turno matutino, como vespertino as turmas funcionavam com cerca de 25 alunos, que estavam cursando entre o 1º e 3º ano. Já em 2014 ocorreu a reorganização das turmas pela SEDUC, fazendo com que funcionassem duas turmas, uma de educação infantil que contemplava o Infantil I, II e III, e a outra que contemplava o ensino fundamental multiseriado, que trabalhava com alunos do 1º ao 3º ano, ambas no com cerca de 20 alunos, e funcionavam no turno matutino.

O sistema de ensino multiseriado apresentasse neste cenário como mais um elemento que desvalorizava a escola para as crianças indígenas. Sobre esta questão, é importante destacar a impossibilidade de o docente trabalhar em sala, com alunos que compartilham anos de ensino diferenciado. Ao trabalhar um conteúdo para o aluno do 1º ano, o professor estaria colocando aquele que se encontra em um ano mais avanço em atraso. Essa é uma discussão que foge ao escopo desta pesquisa, mas vale ressaltar o sentimento de desvalorização dos professores ao estarem inseridos neste modelo educacional.

Embora a escola possua um espaço físico amplo, este geralmente não estava preparado adequadamente para o desenvolvimento das aulas, as portas que davam acesso às salas não tinham fechadura, por isto as salas sempre estavam desorganizadas. Muito tempo da aula era consumido com minha

tentativa de limpar e organizar as cadeiras, para que assim as crianças, se sentissem mais confortáveis. Por vezes quando fui efetuar a limpeza da sala, apareciam algumas mães para me ajudar, carregando baldes de água, pois na escola não tinha fornecimento de água.

Sobre essa realidade, três questões me inquietaram durante a pesquisa: a primeira delas estava em torno da minha relação como professora, com a comunidade da aldeia; a segunda a relação da comunidade com o professor indígena; e a terceira, a presença constante dos responsáveis acompanhando seus filhos durante as aulas.

O processo de aproximação ocorreu de forma lenta, havia uma relação de respeito, no entanto um distanciamento natural, onde os mesmos reconheciam que eu apesar de ser a professora, não fazia parte da comunidade. Uma característica dos pais e mães era acompanhar as aulas, pois assim se sentiam mais seguro, eles também sempre que observavam que seus filhos não conseguiam responder as atividades propostas em sala de aula, começavam a responder pelos mesmos, pois, não queriam que eles deixassem de responder as tarefas.

A presença frequente dos responsáveis nas aulas durou cerca de aproximadamente três meses, até que aos poucos eles foram se sentindo mais seguro, em deixar seus filhos ao lado daquela pessoa que para eles até então era uma pessoa desconhecida. No entanto, sempre ia um ou outro representante da comunidade, em horários alternados da manhã.

Ao se tratar do professor indígena, a comunidade se sentia representada, porém a representação de um índio em sala de aula, não significava em sua totalidade a preservação dos valores culturais do seu povo. O professor indígena, sendo filho do cacique, por vezes deixava de dar aula, até por que ele exercia outra função importante na aldeia, que era a de trazer os alunos que estudavam na cidade. E quando este assumia sua sala, suas aulas não eram executadas no horário normal estabelecido pela SEDUC.

Muitas questões influenciavam o horário das aulas, a principal delas, era a ausência da merenda escolar, que algumas vezes não tinha, outras vezes ao chegar à aldeia, era dividida de forma igual com os membros da comunidade, o que eles não dividiam eram alimentos como: biscoito, leite, achocolatado, as

vezes ovo e farinha. Assim durante alguns dias as crianças merendavam na escola, no entanto na maioria dos dias letivos as aulas terminavam mais cedo, no horário de 10h30, pela falta de merenda.

Ao analisar as atitudes dos responsáveis, percebi que em relação aos professores não-indígenas ocorria uma cobrança intensiva, do desempenho do mesmo em sala de aula, porém quando se tratava do professor que representava os mesmos, destaco que esta relação era um pouco distorcida. Como já citei, o outro professor tinha dois papéis na aldeia, mesmo nos dias que ele não estava transportando as crianças para a cidade. Vi muitas vezes que ele não dava aula, algumas vezes ele ficava apenas em sua residência, e as crianças que eram para estar na escola naquele horário, ficavam brincando na aldeia, outras chegavam até frequentar minha sala de aula.

Há uma precariedade, no que corresponde ao grau de instrução dos professores que ocupam as salas de aulas nas escolas indígenas do Maranhão. Porém é importante ressaltar que nos debruçamos sobre uma realidade específica. Ribas (2010, p. 12) destaca:

A problemática do estudo que hora apresento questiona: quem é esse professor indígena? Que formação ele tem para o exercício do Magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? A prática docente indígena está de fato, voltada para os interesses da sua comunidade ou o que ocorre é a reprodução da prática pedagógica contida e indicada nos livros didáticos impostos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação?

No município de Grajaú ainda é notório a presença de professores não-indígenas em salas de aula, muitas escolas possuem, um número inferior, de indígenas no quadro de funcionários. Pode-se visualizar esse cenário na TABELA I.

Esta tabela foi feita através de coleta de dados, visitei as escolas citadas e observei quantos funcionários atuavam nas escolas, e em quais funções, porém o que foi interessante relatar aqui foi apenas a quantidade dos professores. A maioria dos professores que atuavam nesta região eram professores não-indígena, esta é uma realidade constante nas escolas.

TABELA I - Quantitativo de professores atuantes em algumas escolas da T.I. Bacurizinho

Escola Indígena	Nº de professores Indígenas	Nº de professores não indígenas	Anos
Escola Indígena Muruken	01	01	2013/2014
Escola Indígena Cacau Grande	01	02	2013/2014
Escola Indígena Cacique Sodino	00	01	2013
Escola Indígena Bacurizinho	01 Professor Bilíngue	03	2013

Fonte: a autora.

Almeida (2012, p. 113) efetuou a coleta de dados de professores que lecionam nas escolas indígenas do Maranhão:

56,74% dos postos docentes nas escolas indígenas estão ocupados por professores não indígenas. Em alguns casos, essa porcentagem chega a patamares bem altos como, por exemplo, no caso do ensino médio, com o equivalente 92,30% dos postos docentes. Nas séries finais do ensino fundamental, a equivalência chega a 88,55%. Somente nas séries iniciais os índios superam, em número, os não-índios. Nesta etapa de ensino, 55,66% dos docentes são indígenas. Por outro lado, a presença de não índios ainda é muito significativa, pois corresponde a 44,34% dos postos existentes.

O grau de instrução dos profissionais que lecionavam nas referidas escolas, apresenta-se como outro fator que merece destaque. As formações acadêmicas variavam entre magistério indígena, pedagogos, estudantes do curso de Ciências Humanas/Geografia, além de um professor não-indígena, que sua formação se limitava ao ensino médio.

A formação de professores no município de Grajaú confirmou as informações discutidas no decorrer deste trabalho. Durante o tempo de realização da pesquisa ocorreu apenas uma formação para os professores que lecionavam nas regiões indígenas de todo o município.

As aulas, na região indígena, iniciaram com um significativo atraso de quase 4 meses, pois o município não dispunha de professores suficientes para todas as escolas indígenas do município. A SEDUC, efetuou em abril de 2013, um seletivo para preenchimento do quadro, com isto somente no mês de junho iniciaram as aulas. Neste ano os professores que atuaram nas escolas receberam poucas instruções de como proceder em sala de aula, o ano letivo teve duração de aproximadamente sete meses.

Ao iniciarem as aulas em 2014, aconteceu a primeira e única formação de professores durante todo aquele ano. Foi intitulada pela SEDUC de “I Jornada Pedagógica da Educação Indígena”, este momento tinha como objetivo orientar os professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. As principais reflexões que nortearam este momento foram: as influências da religião na Educação Indígena; elementos *Tentehar* como educação diferenciada; e a educação indígena uma perspectiva de educação diferenciada.

Após este momento de formação a única instrução que os professores recebiam eram nos dias de planejamento, as orientações eram repassadas pelo coordenador pedagógico de cada região indígena. Os processos de ensino e aprendizagem executados na escola indígena que pesquisei não se diferenciavam das demais escolas do município.

Segundo o RCNEI (2002, p.40):

Os professores índios, em quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isto os professores não índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural.

Observa-se que com uma formação de professores precária, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos encontra-se comprometido. Não basta apenas elaborar os conteúdos, se estes não se encaixam na realidade de cada comunidade. Em depoimento, o então coordenador pedagógico da região Bacurizinho afirma:

Atualmente a educação indígena no município de Grajaú, não é tida como uma preocupação. Sempre fomos atingidos, pelo descaso dos governos, municipais, no entanto nos últimos anos, estamos sendo atingidos como mais força. Mesmo sendo indígena, considero que precisamos aperfeiçoar nosso trabalho, isto só será possível através de formações com pessoas que possuam um conhecimento profundo sobre a cultura *Tentehar*, não fomos nós que grafamos a nossa escrita e sim os brancos, eles por muito tempo estiveram inseridos em nossas comunidades, convivendo conosco, para que somente assim eles conhecem um pouco da nossa cultura. O descaso em relação a educação indígena, se dá também na formação de professores, que não é oferecida da forma como gostaríamos, os projetos que a SEDUC-Grajaú nos passa nos permite trabalhar muito timidamente a cultura do nosso povo. O projeto que estamos trabalhando ultimamente se chama semeando valores, mais é aplicado em todo o município, não é algo específico para o povo indígena. A educação indígena no município não é uma educação indígena, pois sua oferta se dar como um processo comum para todas as escolas do município.

O relato do coordenador pedagógico ilustra bem a realidade vivenciada pelos povos indígenas na região de Grajaú. O presente coordenador também ministra aulas, é professor bilíngue em uma escola mantida pelo Estado. Ressalto que na época em que realizei a pesquisa, ele era coordenador de área, sendo, portanto responsável pelas escolas situadas na T.I. Bacurizinho. A SEDUC passava todas as informações para que ele realizasse os planejamentos com os professores da região, planejamento estes que ocorriam em um intervalo de mais ou menos dois meses.

Atuar na escola indígena foi sem dúvida um desafio. A relação mais incrível que tive durante esta experiência de pesquisadora e de professora foi com as crianças, e de como elas sentiam a escola. No ano de 2013, quando cheguei para trabalhar na aldeia, elas eram tímidas, tinham certo receio em se aproximar de mim, falavam “a *karaiw*” (denominação dada aos que não são *Tentehar*), eu não entendia bem o que significava. No entanto elas iam chegando aos poucos para a aula, até que depois de mais de uma hora, a turma estava completa. Entre eles, o que prevalecia era a língua materna, ainda não confiavam o suficiente para falar em português, após uns cinco meses já tínhamos conquistado uns aos outros, eles já me esperavam passar, e eu sempre buzinava, daí todos saíam correndo pela aldeia para escola.

Eram crianças carinhosas, o que me possibilitou romper meus preconceitos, já que as crianças estavam em sua realidade, elas se dirigiam à escola, como se estivessem em um ambiente comum, geralmente alguns chegavam na escola, da forma como tinha acordado, apenas com seus cadernos na mão, poucos eram os alunos que vinham para escola “arrumados”. Em relação a esta postura, fui instruída a chamar os responsáveis para uma conversa, que tinha como tema “A higiene na escola”. Confesso que pouco se modificou depois disto. O que destaco é que as crianças eram participativas nas aulas, só faltavam a escola, quando tinha alguma festividade na aldeia, ou em uma comunidade vizinha, geralmente esta festividade era a festa do moqueado.

Nesta pesquisa, só foi possível colher dados com povos indígenas, ao procurar a SEDUC, tive resistência como resposta. Sempre que busquei, fui indicada a falar com terceiros, o que denota uma postura de desresponsabilização por parte dos responsáveis.

3.1 Os livros didáticos nas escolas indígenas no Maranhão

Refletir sobre a utilização do livro didático na educação escolar indígena foi outra questão que eu considerei importante. Sendo que os primeiros livros foram frutos da síntese dos trabalhos monográficos desenvolvidos no processo de formação dos professores indígenas do Maranhão. No ano de 1997, foi que a SEDUC-MA, juntamente com o MEC, efetuaram a publicação de 18 livros sobre a temática indígena.

Apesar de esta iniciativa partir da SEDUC-MA, este processo encontrou-se comprometido, pois a ação desenvolvida por este órgão foi totalmente descompromissada, os livros possuíam conteúdos referentes aos povos indígenas, porém eram fortemente marcados pela concepção europeia e pela colonialidade do saber. A construção do livro didático para os povos indígenas perpassava questões voltadas para a preservação de suas culturas, porém ficou com a SEDUC-MA a responsabilidade de direcionar o conteúdo disciplinar de cada obra.

Todos os conteúdos descritos nos livros propunham ilustrar da melhor forma o conteúdo abordado, com o intuito de facilitar o entendimento dos leitores. Usar estas estratégias na produção dos livros, inicialmente parecia impulsionar as comunidades indígenas do Maranhão na busca de novos horizontes, porém várias irregularidades foram encontradas nas obras. A principal delas, refere-se à junção de vários trabalhos monográficos para formar um único livro, fazendo com que não houvesse uma reflexão aprofundada do conteúdo que se pretendia abordar.

O interesse da SEDUC-MA em efetuar a publicação de outras obras ocorreu somente anos mais tarde, precisamente em 2010, pois se percebeu que o processo de ensino e aprendizagem dos povos indígenas era marcado pela utilização de material didático que não contemplava a valorização de sua cultura. O principal objetivo da SEDUC-MA era oferecer material didático que propiciasse uma educação escolar diferenciada e de qualidade (COELHO, 2014).

As FOTOS I e II ilustram dois livros didáticos que foram utilizados na educação escolar indígena, no segundo momento. Nas imagens estão representados dois livros que foram publicados para auxiliar a educação escolar no Maranhão. Um intitulado de “*Krikapé e os povos indígenas timbira*” e o outro é o “*Dicionário da língua Tentehar*”. Os livros representam uma vitória, sobre tantas lutas que os povos indígenas do Maranhão vêm travando ao longo de sua história.

Os indígenas tiveram participação direta, na elaboração destes livros, e o conteúdo exposto nos mesmos, busca valorizar elementos da cultura indígena. A atitude de grafar a língua materna dos povos indígenas representa um ato consistente, no processo escolar, pois servirá de fonte para as futuras gerações. No entanto a SEDUC-MA limitou sua ação nos últimos anos apenas na publicação destas obras.

Um material que, inicialmente, buscou impulsionar os professores indígenas, trazendo uma reflexão sobre o cotidiano dos mesmos em suas aldeias. Na atualidade não é muito utilizado em salas de aulas, em Grajaú, o que ainda está predominando nas aldeias é o sistema comum de ensino, onde

a valorização da língua portuguesa obtém mais espaço, em detrimento da língua materna e dos livros que valorizam a cultura indígena.

FOTO II - Livro didático para indígenas (Foto: Wanna Rodrigues da Silva, 2016)

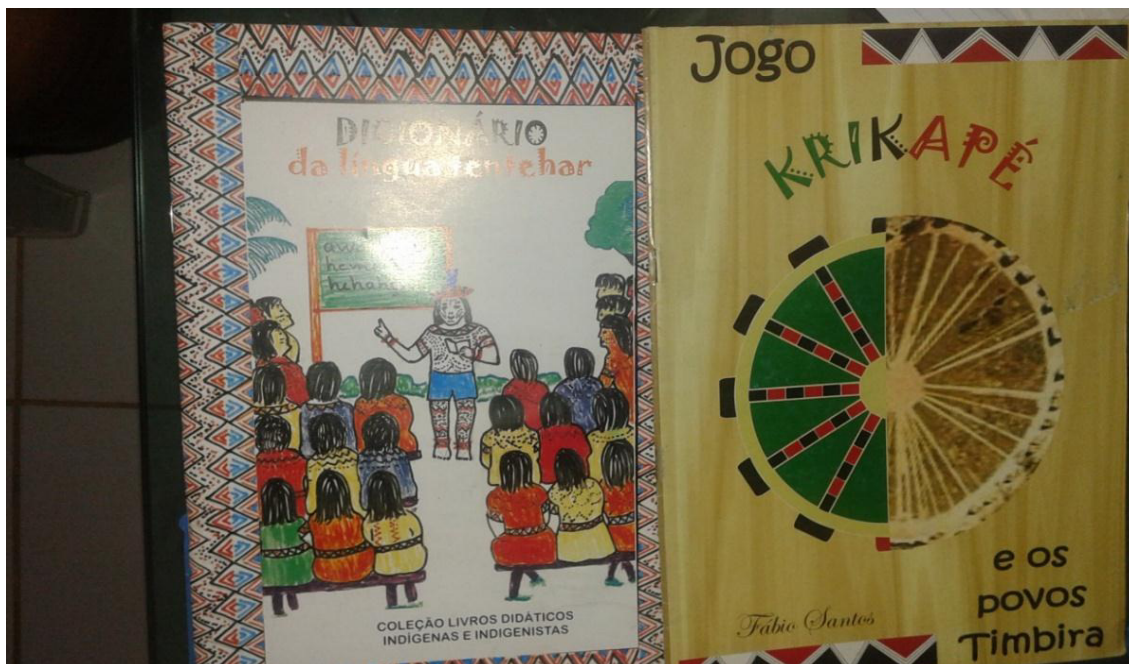
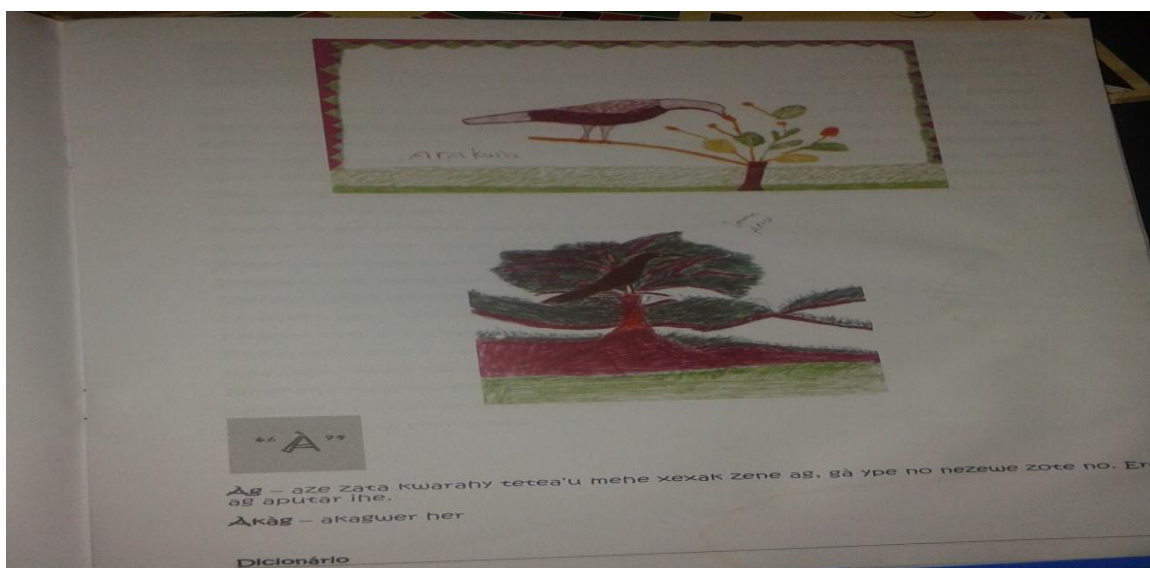


FOTO III - Livro didático para indígenas (Foto: Wanna Rodrigues da Silva, 2016)



O movimento no processo de escrita destas obras foi legítimo, possibilitou reflexões, no entanto não foi forte o bastante para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem dos povos indígenas no Maranhão. O que não se pode deixar de relatar é a tentativa de se construir uma escola por indígenas e para indígenas.

Apesar da criação das obras citadas, ainda há muito que priorizar, estes livros podem ser utilizados com instrumento em sala de aula, tanto pelos professores indígenas, como pelos professores não-indígenas. Outro ponto que norteou minha pesquisa foi à utilização do material didático. Por isto considero relevante evidenciar a contradição existente nas escolas no que se refere à função do livro e, sobretudo, de que livro está sendo utilizado.

Durante o ano de 2013, a SEDUC não forneceu material pedagógico para ser utilizado em sala, o material utilizado pelos professores era escolhido de forma aleatória, de acordo com a necessidade de cada turma. Já no ano de 2014, ocorreu o fornecimento de material, tanto para as crianças, como para os professores. Entretanto, quando se tratou do fornecimento do livro didático, observei que o mesmo não continha em seus conteúdos assuntos que correspondessem à realidade dos povos indígenas de Grajaú.

Livro utilizado no município de Grajaú na educação infantil no ano de 2014 está exposto na FOTO IV. O material didático utilizado está exposto na FOTO V.

Embora no ano de 2014, a SEDUC tenha fornecido o livro e alguns materiais para os alunos, esta atitude não representou uma mudança significativa na educação escolar no município de Grajaú, tendo em vista, que foram os únicos materiais fornecidos durante todo o ano. A finalidade do livro é repassar conhecimentos, no entanto a falta de interesse da SEDUC-MA em investir recursos, para que os livros produzidos contemplem a realidade dos povos indígenas, possibilita um atraso na educação escolar.

FOTO IV – Livro didático utilizado na educação infantil nas escolas indígenas em Grajaú (Foto: Wanna Rodrigues da Silva, 2016)



FOTO V - Material escolar (Foto: Wanna Rodrigues da Silva, 2016)



3.1.1 Os povos indígenas no livro didático

O livro didático representa na história da educação escolar, um dos mais fortes instrumentos de perpetuação do conhecimento. Porém ressaltamos que

não cabe ao docente se apropriar deste único instrumento, para o desenvolvimento de suas aulas.

No ano de 1929, iniciou-se o processo de distribuição do livro didático a estudantes da rede pública de ensino. Este fato nos possibilita pensar como as discussões contidas no livro didático, acerca dos povos indígenas é relativamente algo estático, pois os pensamentos difundidos durante quase nove décadas poucos foram modificados, fazendo com que os indígenas apareçam na história da sociedade, apenas como povos que ainda desenvolvem técnicas antigas de sobrevivência (PNLD, 2016).

Embora sabendo que ocorrem poucas modificações nos livros didáticos, seria incoerente se não relatasse que muitas das informações contidas nos livros didáticos mais antigos são frutos das poucas fontes que se obtinham para realizar os estudos, com isto foram se reproduzindo as mesmas descrições por anos (FONSECA, 1999).

As sociedades envolvidas, ao se desenvolverem sobre padrões europeus, procuram disseminar um discurso ideológico que as privilegie, colocando assim os índios como um elemento paisagem, ou seja, uma visão romântica, que caracteriza a pessoa do índio como um elemento forte da natureza.

Estudos têm demonstrado que apesar das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e não-indígenas, estes povos sempre possuíram uma forma própria de organização. Fato este não ressaltado pelos livros didáticos, o que compromete de forma significativa, a visão dos alunos na atualidade.

Outra visão que o livro didático não desconstrói, a imagem do índio como ser único, está em torno da formulação de características comum a todos os indígenas existentes no Brasil. Não é elencado nos livros, que apesar de todos serem indígenas, cada povo possui sua própria organização, política, social, cultural, e etc. (SILVA, 2012).

Segundo Grupioni (1995, p. 18):

Cada sociedade indígena se pensa e se vê como um todo homogêneo e coerente e procura manter suas especificidades apesar dos efeitos destrutivos do contato. Um Guarani ou um Yanomami, apesar de índios, vão continuar se pensando como um Guarani e como um Yanomami.

Sendo uma ferramenta de acesso ao conhecimento, o livro didático tem o papel de desconstruir os preconceitos que assolam a história dos povos indígenas, no entanto é notória esta carência, muitas informações são repassadas de forma superficial, o que comprometem os poucos capítulos destinados nos livros didáticos, a reflexão da temática indígena. O livro didático atua como construtor de identidades. Porém estes refletem interesse de grupos, e ao mesmo tempo em que ele possibilita a reconstrução do imaginário social, ele fragmenta o processo histórico.

Diante dos aspectos destacados acima, entende-se que há somente uma postura capaz de modificar algumas informações repassadas através da utilização do livro didático, esta função é de inteira responsabilidade do professor. A atuação do docente em âmbito escolar deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade na qual ele está inserido.

Meu intuito, nesta monografia, ao desenvolver esta discussão sobre o livro didático, não se restringe apenas em criticar a atuação do livro didático em sala de aula, a intenção é alertar, para as reflexões errôneas sobre os povos indígenas, que já vem sendo repassadas há anos, não sejam ainda mais perpetuadas (SILVA, 2012). Pois somente através de uma reflexão consciente acerca das questões indígenas, é que poderemos adquirir não só alunos críticos, mais toda uma sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me dispor a estudar o processo de educação escolar dos povos *Tentehar* no município de Grajaú, precisei romper uma fronteira cultural, pois o cotidiano diferenciado destes povos naturalmente gera um estranhamento. Para mim estudar tal cultura na contemporaneidade, é enfrentar desafios. Barth (1998, p. 39) traz uma concepção, que para mim se adequa perfeitamente a este estudo: “considero muito adequado definir escolas indígenas como espaço de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos”. Diante de tal pensamento, cabe ressaltar que todos os povos vivem processos históricos diferenciados, portanto a escola deve ser um espaço de troca de experiências vividas por cada povo, ao me referir à escola indígena esta deve valorizar os aspectos sociais, econômicos, políticos, religioso e cultural de cada comunidade indígena, rompendo assim a imposição da escola ocidental, pois aceitar a existência de uma escola não deve significar a ausência das tradições.

Busquei ainda no presente trabalho, demonstrar como através do contato com a sociedade envolvente, os *Tentehar* buscam vivenciar todas as transformações imposta por uma escola que se encontra a margem da realidade na qual eles estão inseridos. A escola vem se configurando ao longo da história como uma instituição que revela conflitos, pois à medida que o Estado impõe difundir valores que afastam estes povos de sua cultura, este contribui para que não haja autonomia na defesa de seus direitos.

Considero pertinente, as reflexões lançadas pelas autoras que me auxiliaram nesta discussão, como Coelho (2004) e Silva (2012), que destacam o Maranhão, com uma organização escolar cheia de lacunas. Em minha pesquisa constatei que as tentativas de organizar a educação, são apenas medidas paliativas, que não valorizam a construção do outro, o discurso ideológico sobre a educação diferenciada que se expandiu nos anos de 1990, não se aplica na prática. Ouso até dizer que muito foi pensado, técnicos se lançaram sobre esta discussão que ampliou seus espaços, porém tais reflexões não foram o suficiente para modificar a realidade de muitas escolas indígenas no Estado do Maranhão.

A organização livre do Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas direcionaria a educação escolar para uma nova realidade. Ressalto que ao utilizar o termo livre, não quero evidenciar, que seja um processo descompromissado, sem planejamento, mais sim esclarecer que os povos indígenas devem ter participação neste processo, tendo em vista que a escola precisa perpetuar valores de sua cultura.

As notórias contradições das secretarias, estaduais e municipais, adquirem evidência ao observarmos o currículo, que é estabelecido para as escolas indígenas. As discussões sobre o currículo apresentam-se no contexto da educação escolar indígena, como um elemento complexo, pois além de demandar investimentos financeiros para a produção de um material específico, as secretarias se confrontariam com o processo de produção de um material específico para cada comunidade indígena, tendo em vista que há diferenciações na língua materna destes povos.

Precisa-se romper, com as visões ultrapassadas dos jesuítas, que viam os povos indígenas, como seres incapazes de aprender novos conhecimentos, pelo contrário alguns povos devido a tanto contato com os não-índios, assimilam e inserem em suas culturas valores dessa sociedade envolvente, embora não seja este contato que defina a identidade de um indivíduo. A escola em Grajaú como instrumento de redefinição desta identidade tem sucumbido os ideais de uma cultura que antes de ser marcada pelo modo tradicional de se ensinar os povos, tem em sua essência a oralidade. Valores que são repassados através dos mais idosos, o ensinar a pescar, caçar, construir suas próprias casas, os ritos culturais entre outros, também representam conhecimentos que não podem ser esquecidos, e que contribuem significativamente para manter viva uma cultura. Trabalhar timidamente ou de forma superficial os saberes dos povos indígenas na escola, não os lançarão em novos horizontes, pelo contrário inibirá cada vez mais as manifestações de sua cultura no âmbito escolar.

Em relação à formação de professores, o município de Grajaú apenas fortalece a precariedade que assola a educação escolar indígena no Maranhão. A proposta de uma educação diferenciada, até o momento não foi amplamente vivenciada pelas comunidades indígenas. Direcionar os momentos de

formação para os professores que atuam nas áreas indígenas, juntamente com os demais professores da rede municipal, impede que as reflexões sejam direcionadas apenas para a educação escolar indígena. Obter um momento de formação exclusivo para professores da área indígena representa a valorização da partilha das experiências em sala de aula.

O amparo que a lei oferece aos povos indígenas não significa beneficiamento por completo da escola, raramente encontramos elementos que nos permitam perceber, que de fato as leis estão sendo aplicadas, e tendo efeito positivo na vida de cada comunidade. Pude vivenciar a dura realidade que passam tantos os alunos indígenas, como os professores. A escola indígena no município de Grajaú não impede que os alunos se desloquem de suas aldeias para buscar conhecimento na sede do município, este fato deixa evidente que a escola para os mesmos em suas aldeias é incompleta, a oferta do ensino multiseriado descaracteriza um modelo diferenciado, que segundo as leis seria uma das únicas formas de se garantir a valorização da cultura.

A escola não é mais novidade na vida dos povos indígenas, porém esta ainda é incapaz de suprir necessidades consideradas básicas no processo de ensino. Assim enfatizo que a escola deixou de representar uma forma pela qual estes povos seriam explorados, no entanto a exploração que sofrem hoje é a de ter seus direitos negados, e de ver as suas escolas abandonadas, muitas vezes sem nenhuma condição de atender suas comunidades.

Em relação ao município de Grajaú, finalizo ressaltando que embora, seja realizada algumas atividades, a valorização da escola é algo distante, muitas escolas não contam sequer com um lugar digno para a execução das aulas. Na escola em que realizei a pesquisa, observei que o espaço físico é adequado, porém precisa-se mais que um espaço para que em sua essência se tenha uma escola indígena. O espaço físico não teria tanta importância, pois compreendo que a verdadeira escola rompe estes espaços e é feita a partir do cotidiano de cada comunidade. Não contemplei uma realidade diferente da relatada, portanto não poderia desenvolver um discurso mascarado, que contribuísse apenas para a manutenção do processo de subalternização e colonialidade dos povos indígenas. Poderemos usar o termo escola indígena com maior convicção, quando esta se desvincular do modelo ocidental de

ensino, assim sairemos deste descompasso e novos rumos serão apontados no âmbito escolar. Não se pode mais confundir a função da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.R.M. “**Ser como o branco, não é ser o branco**” dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito**: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Maria Kawall Leal. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Para Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1993.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. As novas políticas indigenistas de educação. **Revista de Políticas Públicas (UFMA)**, São Luis, v.5, n. 1/2, p.22-37, 2001.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. O novo cenário do campo indigenista: tensões e conflitos. **Revista de Políticas Públicas (UFMA)**, São Luís, v.9, n. 1, p.27-41, 2004.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. **Publicações indígenas: expressões da diferença colonial?** 29^o Reunião Brasileira de Antropologia, Natal/RN. 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Maria Kawall Leal. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, T.N.L. **O livro didático de história: lugar de memória e formulador de identidades.** XX Simpósio Nacional da ANPUH. Florianópolis: Humanistas, 1999.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau.** In: SILVA, Aracy Lopes da. **Livros didáticos fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.** São Paulo: Global, 1995.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do poder, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO livros, 2005.

PAREDES, José Bolívar Burbano. **Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: A experiência de educação escolar na área indígena Krikati.** In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Urucum Jenipapo e Giz. A educação escolar indígena em debate. Cuiabá: 1997.

PNLD. **Plano Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4889-edital-pnld-2016>. Acessado em: 29/01/2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do poder, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO livros, 2005.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 2002.

RIBAS, Silvana. **A pedagogia indígena e o seu diferencial frente a não-indígena**. Simpósio Nacional de Educação. Cascavel, 2010.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **A formação de professores indígenas no estado do Maranhão**: uma análise a partir do olhar dos professores indígenas krikati. Artigo apresentado no IV seminário nacional e VI seminário regional sobre a formação de professores e relações étnico-raciais, Belém/PA. 2012.

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os Índios Tenetehara**: uma cultura em transição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.