

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CAMPUS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/GEOGRAFIA

CYNTHIA HELENA CHAVES OLIVEIRA

**VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE INDÍGENA: Uma análise das práticas discursivas em
uma escola de Grajaú-MA**

GRAJAÚ – MA

2019

CYNTHIA HELENA CHAVES OLIVEIRA

**VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE INDÍGENA: Uma análise das práticas discursivas em
uma escola de Grajaú-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão-Campus Grajaú, para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara

Coorientadora: Prof.^a Dra. Monica Ribeiro Moraes de Almeida

GRAJAÚ – MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Cynthia Helena Chaves.

VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE INDÍGENA : Uma análise das práticas discursivas em uma escola de Grajaú-MA / Cynthia Helena Chaves Oliveira. - 2019.

82 f.

Coorientador(a): Monica Ribeiro Moraes de Almeida.

Orientador(a): Ramon Luis de Santana Alcântara.

Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2019.

1. Práticas discursivas. 2. Tentehar/Guajajara. 3. Visibilidade/Invisibilidade. I. Alcântara, Ramon Luis de Santana. II. Almeida, Monica Ribeiro Moraes de. III. Título.

CYNTHIA HELENA CHAVES OLIVEIRA

**VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE INDÍGENA: Uma análise das práticas discursivas em
uma escola de Grajaú-MA**

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Me. Samuel Correa Duarte
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais,
Milene e Evandro.
Aos meus sobrinhos,
Enzo e Liz Marie.
Aos Guajajaras.

AGRADECIMENTOS

Hoje consigo compreender o longo percurso que tive que atravessar para chegar até aqui. Quem me conhece sabe que por duas vezes tive que regressar já no meio do caminho. Assim, quando achava que minha vida acadêmica estava dando certo, era hora de organizar as malas e voltar para casa. Foram duas tentativas frustrantes. O desespero gerou dias de lamentações e questionamentos direcionados a Deus, até que um dia cansei de reclamar e resolvi deixar o tempo desenrolar o meu destino.

Quando minhas perspectivas foram todas esgotadas, surgiu a oportunidade de ingressar na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ainda lembro do primeiro dia de aula, quando a professora Patrícia perguntou o porquê de estarmos lá. Respondi seguramente que era por falta de opção, e que eu planejava voltar para o curso de Nutrição após concluir Ciências Humanas (Geografia). Acredito que Deus tenha sorrido de mim nesse momento, pois os seus planos eram bem maiores que os meus.

Com o passar do tempo, comecei a me apaixonar pela profissão docente, e atualmente não me vejo atuando em outra área que não seja como professora. Para alguns, pode até ser uma profissão sem valor, mas para mim, foi onde eu encontrei o verdadeiro dom que Deus havia me concebido. Agora percebo o quão grandioso é Deus e que Ele não escreve por linhas tortas, visto que, o que eu pensei que fosse fracasso, era na verdade um processo de aprendizagem e crescimento pessoal. Por isso, em primeiro lugar agradeço a Ele (Deus).

Em seguida, agradeço à minha mãe, Milene, que sempre quando encontrava-me desanimada era ela que me dava forças para continuar.

Ao meu pai, Evandro, que foi quem mais apostou nos meus estudos e quem mais torceu por mim.

Ao meu irmão, Walax, que sempre trazia uma palavra de consolo quando eu dizia que não ia conseguir.

À minha cunhada, Gianna, por sempre tentar me distrair nos momentos de aflição, principalmente quando me convidava para sair ou trazia Enzo e Liz até mim.

À minha tia Irenilde ou “Senhorene” como prefiro chamá-la. Foi a pessoa que mais me presenteou com livros. É a primeira professora da família.

À minha avó, Helena, por alegrar meus dias com suas filosofias de vida e histórias engraçadas.

Ao meu namorado, Mazaykan Bento Guajajara, que me apresentou sua etnia e suportou ouvir todos os meus desabafos durante a escrita da monografia. Agradeço também a sua família, que se encontrava sempre disponível quando precisava de ajuda com os conhecimentos sobre seu povo em minhas pesquisas. Em especial, sua mãe Heloísa Bento Guajajara, sua irmã Camila Bento Guajajara e seu tio Sebastião Bento Guajajara.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara, que foi quem mediou toda a base teórica no meu campo de estudo. Sou grata por ter despertado em mim a sensibilidade frente às questões da diversidade e sempre ter compreendido os meus atrasos. Não poderia deixar também de agradecer à minha coorientadora Prof.^a Dra. Monica Ribeiro Moraes de Almeida que com o seu olhar perfeccionista me ensinou que “as palavras podem nos trair”, jamais me esquecerei desse seu ensinamento.

Aos meus professores da Universidade Federal do Maranhão, campus Grajaú. Foram eles os responsáveis por despertarem em mim um senso crítico e uma consciência política que eu nunca imaginei ter. Carregarei sempre comigo os vossos ensinamentos. Em especial aos professores e professoras: Patrícia Ataíde (Diva); Francisco Vale (Chicão); Luiz Eduardo Neves; José Maria de Andrade (Zé Maria); Cristina Torres; Ubiratane Rodrigues; Bruno Rogens; Luciano Penha; Samir Casseb; Marcos Nicolau; Roni César.

À banca examinadora, que com sua análise majestosa conferiu qualidade ao meu trabalho.

Aos servidores e servidoras da UFMA que sempre nos trataram com muito carinho, em especial: Jaciara, Irismar, Kelson e Jailton.

Às amigas lindas que a UFMA me presenteou, Aline Almeida e Joselma Santos. Sou muito grata a Deus por todos os momentos que compartilhamos juntas. Obrigada por todo o apoio de sempre.

À Escola Educar, por ter confiado em mim antes mesmo da minha colação e propiciado a experiência na profissão. Aos meus colegas de trabalho, João Silva e Keilla Araújo, que tornam a prática docente mais leve e o trabalho em equipe mais fácil.

Por fim, não poderia jamais esquecer dos meus companheiros de militância, pessoas que sempre estão prontas para lutar comigo em prol de uma justiça social. A ocupação e as manifestações da vida nos uniram. Gratidão: Kelly Araújo e Tel Filho; mais uma vez: Joselma Santos, Aline Almeida e João Silva. Sigamos firmes e “Fora, Bolsonaro!”.

Por isso que os nossos velhos dizem: "Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai". Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo... (AILTON KRENAK)

RESUMO

Grajaú, situada no Estado do Maranhão, é uma cidade marcada pelo viés da *Colonialidade*. Sua história tem como palco as fronteiras étnicas entre sujeitos indígenas e não indígenas. Essas fronteiras são marcadas pelos conflitos interétnicos que definem as relações de poder de diferenciação que persistem em manter os *Tentehar/Guajajaras* no âmbito da invisibilidade social. Essa pesquisa, portanto, tem por objetivo analisar os discursos acerca da visibilidade/invisibilidade indígena, a partir das relações de poder de diferenciação entre os sujeitos do Centro de Ensino Professor Dimas Simas Lima. Por objetivos específicos, buscou-se: 1) situar historicamente os discursos nas relações de poder de diferenciação entre indígenas e não indígenas na cultura grajauense; 2) identificar como a questão indígena é tratada nos documentos (Projeto Político Pedagógico, Projetos escolares, Plano de aulas, entre outros) produzidos na escola; 3) problematizar os saberes que o gestor, estudantes e professores não indígenas constroem acerca dos povos indígenas, em Grajaú, enquanto uma estratégia de poder. A metodologia se deu de forma qualitativa, em que os instrumentos de coletas de dados foram, respectivamente: observação participante, pesquisa documental e entrevistas. Para dar fundamento aos dados coletados, norteou-se principalmente em: Alcântara (2015); Foucault (1995); Coelho (2004); Quijano (2010); Santos (2010); Barth (1998); Bhabha (1998); Arroyo (2012). Através da pesquisa, constatou-se que a escola pode prover maior ênfase em ações de afirmação da cultura indígena como forma de inclusão.

Palavras-Chave: Tentehar/Guajajara; Visibilidade/Invisibilidade; Práticas discursivas.

ABSTRACT

Grajaú, located in the State of Maranhão, is a city marked by the bias of Coloniality. Its history has as its stage the ethnic borders between indigenous and non-indigenous subjects. These boundaries are marked by the interethnic conflicts that define the relations of power of differentiation that persist in keeping the Tentehar / Guajajaras within the scope of social invisibility. This research, therefore, aims to analyze discourses about indigenous visibility / invisibility, based on the relations of power of differentiation between the subjects of the Teaching Center Professor Dimas Simas Lima. The specific objectives were: 1) historically situate the discourses in the relations of power of differentiation between indigenous and non-indigenous in the culture of Grajaú; 2) identify how the indigenous question is treated in the documents (Political Educational Project, School Projects, Lesson Plan, among others) produced in the school; 3) to problematize the knowledge that the manager, students and non-indigenous teachers construct about indigenous peoples, in Grajaú, as a strategy of power. The methodology was qualitative, in which the instruments of data collection were, respectively: participant observation, documentary research and interviews. In order to base the data collected, it was mainly based on: Alcântara (2015); Foucault (1995); Through research, it was found that the school can provide greater emphasis on actions of affirmation of indigenous culture as a form of inclusion.

Coelho (2004); Quijano (2010); Santos (2010); Barth (1998); Bhabha (1998); Arroyo (2012).

Keywords: Tentehar/Guajajara; Visibility/Invisibility; Discursive practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 GRAJAÚ NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE.....	16
2.1 RELAÇÕES INTERÉTNICAS ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS.....	20
2.2 OS TENETEHARA FRENTE A INVISIBILIDADE HISTÓRICA.....	29
3 A CORTINA FECHOU?.....	35
3.1 A TEMÁTICA INDÍGENA PERANTE A POLÍTICA EDUCACIONA NO BRASIL..	36
3.2 O QUE OS DOCUMENTOS DA ESCOLA TÊM A DIZER SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?.....	45
4 RELAÇÕES DE PODER DE DIFERENCIAÇÃO E PRÁTICAS DISCURSIVAS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA ESCOLA DIMAS?.....	59
4.1 RELAÇÕES INTERÉTNICAS NA ESCOLA: A “FRONTEIRA ENTRE ALUNOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS.....	60
4.2 ENTRE DISCURSOS E SABERES: A ESCOLA COMO ESPAÇO REPRODUTOR DA INVISIBILIDADE INDÍGENA.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	78

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos acerca da visibilidade/invisibilidade indígena, a partir das relações de poder de diferenciação entre os sujeitos do Centro de Ensino Professor Dimas Simas Lima. A saber, trata-se de uma escola da rede estadual situada em Grajaú-Maranhão, que marcou a minha infância assim como a minha vida acadêmica. Esta proposta de pesquisa, *a priori*, decorre de minha indignação quanto à exclusão social dos povos indígenas. Enquanto pesquisadora e futura profissional docente, acredito que todo professor(a) deva tomar como missão para si a luta pela justiça social e pela valorização da diversidade como um todo. Em razão da proximidade que tenho com a população indígena *Tentehar-Guajajara*, visto que meu namorado é um indígena dessa etnia, e também dos discursos de ódio que são direcionados a esse povo, decidi torná-los minha motivação na luta em prol da igualdade étnico-racial.

Dessa maneira, por objetivos específicos, busquei: 1) situar historicamente os discursos nas relações de poder de diferenciação entre indígenas e não indígenas na cultura grajauense; 2) identificar como a questão indígena é tratada nos documentos (Projeto Político Pedagógico, Projetos escolares, Plano de aulas, entre outros) produzidos na escola; 3) problematizar os saberes que o gestor, estudantes e professores não indígenas constroem acerca dos povos indígenas, em Grajaú, enquanto uma estratégia de poder.

Era o ano de 2004 quando aos 11 anos de idade ingressei no Centro de Ensino Professor Dimas Simas Lima para cursar a 5ª série do Ensino Fundamental, ficando por lá até o ano de 2008, quando saí de Grajaú para concluir o Ensino Médio em Palmas-TO. Da Escola Dimas, como é conhecida, guardo lembranças boas e algumas nem tão boas assim. Sobre o que foi bom, posso citar o aprendizado que tive com alguns professores que faziam da profissão um ato de amor, como o professor Estécion que tornou-se “insubstituível” nas aulas de inglês quando nos deixou em 2015. Além de alguns professores, algumas amigas também ficaram guardadas dentre as minhas boas memórias.

Com relação ao lado negativo da Escola, lembro-me das várias vezes que sofri *bullying* por estar acima do peso. Não só eu, mas outras colegas minhas também sofreram pelo mesmo fato. Contudo, na época, essas atitudes não passavam de brincadeiras na concepção da escola. Quanto aos professores, assim como tive professores excelentes, também tive alguns que não foram muito significativos na minha vida escolar. As minhas dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática e Geografia, atribuo a estes professores, visto que as únicas lembranças que tenho das aulas de Geografia, são o meu

esforço para decorar quem descobriu o Brasil e qual o significado da sigla IBGE, não me recordo de mais nada além disto. Já na Matemática, lembro-me das explicações rápidas do professor, e que quando eu perguntava o porquê de uma fórmula, a resposta que eu tinha era sempre: “é a regra!”. Antunes (2001, p. 30) sob a ótica de David Ausubel, esclarece que uma aprendizagem significativa é a situação “em que se empresta significação ao que se aprende e que mais facilmente se guarda”. Desta forma, posso dizer que não obtive uma aprendizagem significativa nestas duas disciplinas, visto que estas experiências foram traumatizantes para mim, pois internalizei que não sou capaz de aprender Matemática, bem como o fato de não conseguir visualizar-me enquanto geógrafa.

Outra circunstância que eu só fui perceber quando ingressei na UFMA, é que durante o período que estudei na Escola Dimas, não lembro em nenhum momento de ter visto algum aluno indígena ou ter assistido alguma aula que tratou sobre os povos indígenas, isto foi algo que também motivou-me a realizar esta pesquisa. Por mais que eu busque na memória, não consigo recordar. Na verdade, nessa época eu nem sabia que havia indígenas em Grajaú. Acreditava que eles viviam distantes da cidade e que eram pessoas selvagens. Infelizmente, a concepção que eu tinha era essa, o que veio a ser modificado apenas depois do meu relacionamento com um indígena e das aulas do professor Witembergue Zapparoli na disciplina de Antropologia do curso de Nutrição que não cheguei a concluir.

Ao retornar para minha cidade, depois de algumas experiências frustrantes no ingresso ao Ensino Superior¹, resolvi fazer minha inscrição no SISU para ingressar na Universidade Federal do Maranhão, campus Grajaú. Confesso que fiz por falta de opção, uma vez que, na época sonhava em graduar-me em Nutrição. O fato é que fui aprovada e hoje sou apaixonada por minha profissão e não consigo visualizar-me trabalhando em outra coisa, senão como professora. A UFMA, além de vastos conhecimentos, proporcionou o meu reencontro com a Escola Dimas.

No ano de 2016, atuei como voluntária no Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O projeto elaborado pelo professor Ramon Alcântara tinha como título “Entre o Ensino Médio e a Universidade: Política de Cotas Raciais e Discursos de Autoafirmação de Jovens Estudantes Negros”. Essa pesquisa financiada pelo PIBIC, tinha como objetivo analisar os discursos acerca da política de cotas raciais dos jovens negros que estudavam nos terceiros anos do Ensino Médio das escolas públicas de Grajaú, visando também a construção de conhecimentos que pautassem a política de cotas raciais enquanto

¹ Foi frustrante porque antes de ingressar na UFMA já havia passado pelos cursos de Fisioterapia e Nutrição que não pude concluir por questões financeiras.

conquista da luta pela igualdade racial. Dentro desse projeto, o meu plano de trabalho ficou para ser realizado na Escola Dimas, uma vez que era a escola mais próxima da minha residência. Por meio do PIBIC, também consegui realizar o meu estágio no Ensino Médio nessa escola, viabilizando assim uma maior aproximação com a sala de aula. Tanto o estágio quanto o período que passei pesquisando pelo PIBIC, ajudaram-me durante a coleta de dados deste trabalho.

Quando ingressei no PIBIC, eu já tinha ideia do que iria investigar na minha monografia, porém não tinha delimitado ainda o campo de pesquisa. Como já estava inserida na Escola Dimas, através da pesquisa e do estágio, e era uma escola que eu já tinha estudado, decidi colocá-la como meu campo de pesquisa. Por que descrevi toda essa trajetória? O propósito dessa narrativa foi demonstrar que o campo apresentou-se para mim em dois momentos: primeiro como estudante da Escola Dimas e em segundo enquanto universitária. Fundamento esta forma de problematização em Gilberto Velho (1978), quando descreve sobre observar o familiar. Para o autor, o fato de ser familiar, não significa dizer que é conhecido. Portanto, através da pesquisa, busquei conhecer a minha própria história.

Os conflitos interétnicos que ocorreram na história de Grajaú, também foi outro fator que aguçou minha curiosidade para saber mais sobre como se estabeleceram as relações de poder entre o indígena e o não indígena na cidade, uma vez que Grajaú fundou-se através de conflitos interétnicos em torno da territorialidade. Atualmente, percebo que os não indígenas continuam mantendo um sentimento de conquista sobre os indígenas, inferiorizando-os a todo instante. É como se os *Tentehar/Guajajaras* fossem os invasores da cidade. Pode-se observar isso claramente nos discursos da população grajauense.

Com relação à metodologia da pesquisa, quanto a abordagem desenvolveu-se de forma qualitativa, visto que, diferentemente da quantitativa, “[...] pedem descrições, compreensões e análises de informações, fatos, ocorrências que naturalmente não são expressas por números” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 135 *apud* TRIGUEIRO *et al.* p. 18). Desse modo, consegue analisar melhor o objetivo geral dessa pesquisa.

Quanto aos procedimentos, pautou-se na pesquisa de campo, pois de acordo com Trigueiro *et al.* (2014, p.59) a pesquisa de campo:

É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. O pesquisador precisa ir ao **espaço** onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (TRIGUEIRO *et al.*, 2014, p. 59).

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, foram respectivamente: observação, entrevistas e análise documental.

Escolhi a observação por ser uma técnica de coleta de dados que vai além da simples utilização do sentido da visão, com ela, foi possível perceber a manifestação de práticas discursivas referentes a visibilidade/invisibilidade dos povos indígenas. De acordo com TRIGUEIRO *et al.* (2014, p. 72), a observação “além de ver e ouvir, consiste em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Quanto a participação do observador, ela se deu de forma artificial, em que o observador se integra ao grupo a fim de coletar informações relevantes para a pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 28 *apud* TRIGUEIRO *et al.*, 2014, p. 73) a observação participante “é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção”. Assim, o conhecimento do campo se deu através de diversas formas.

Com relação à entrevista, a mesma foi escolhida para trazer informações mais precisas no que condiz às práticas discursivas da Escola Dimas. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, com um planejamento prévio de um roteiro de perguntas que abrangiam o objetivo da pesquisa (TRIGUEIRO *et al.*, 2014). Os sujeitos entrevistados foram duas professoras e seis estudantes não indígenas. A vantagem desse procedimento é que tende a facilitar na comparação dos discursos coletados. Contudo, encontrei algumas dificuldades durante a coleta de dados, principalmente no que se refere à observação e à pesquisa documental, dado que a Escola via-nos enquanto intrusos. É claro que nunca nos disseram que pensavam desta maneira, mas, em concordância com Sant’Ana (2010),

[...] falar da implicação e analisá-la consistem em buscar na manifestação de cada objeto a configuração própria que este assume naquele contexto social e no interior de um determinado universo de discurso. Isso significa, também, considerar a existência da ambiguidade entre o dito e o não dito (BERNARDES DE SANT’ANA, 2010, p. 376).

Em dada situação na relação entre pesquisador e pesquisado, o não dito torna-se capaz de apreender as significações da interação dos sujeitos nas relações sociais que são permeadas por relações de poder. Assim, o não dizer, também é dizer.

A pesquisa documental, por sua vez, objetivou coletar informações em documentos que não receberam um tratado científico, como jornais, cartas, filmes, entre

outros (OLIVEIRA, 2007 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Na presente pesquisa, busquei priorizar os documentos produzidos pela escola.

Sobre a estrutura dos capítulos, a organização se deu com base na sequência dos objetivos específicos. Para tanto, cada capítulo buscou cumprir com o objetivo proposto no projeto de pesquisa. Para dar corpo aos dados coletados, norteou-se principalmente em: Alcântara (2015); Foucault (1995); Coelho (2004); Quijano (2010); Santos (2010); Barth (1998); Bhabha (1998); Arroyo (2012).

Em se tratando da relevância da presente pesquisa, penso que este trabalho desenvolve-se na perspectiva de dar visibilidade aos *Tentehar/Guajajaras*, pois é a etnia que está em maior número na cidade de Grajaú. Além disso, acredito que terá impacto na desconstrução de práticas discursivas que estigmatizam os povos indígenas em geral. Sendo assim, creio que essa pesquisa terá relevância na luta pela transformação da realidade grajauense.

2 GRAJAÚ NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

Com dois séculos de história, Grajaú é uma cidade localizada na região centro-sul do Maranhão. Acolhedora de uma população ricamente diversa, possuindo solos férteis e uma vegetação que ora se configura enquanto cerrado, ora floresta amazônica. No Centro da cidade, ainda podemos visualizar algumas arquiteturas coloniais que sobreviveram às transformações ocorridas ao longo do tempo. À primeira vista, pareceu-me ser a única coisa que se manteve do período colonial até os dias atuais. Entretanto, quando voltei-me para as relações sociais, notei que Grajaú conservava em seu presente muito mais do passado que eu podia imaginar. É sobre essa relação passado-presente que discorro a seguir.

O universo acadêmico despertou-me da visão idílica de pensar Grajaú enquanto uma cidade que emanava valores de paz e destoava de conflitos. Após o desvelamento, percebi que tudo isso não passava de uma visão romântica criada a partir de uma construção histórica e do amor que tenho por este lugar². O meu contato com os *Tenetehara*³, por sua vez, se deu na mesma proporção de tempo do meu ingresso na Universidade Federal do Maranhão. Assim, na medida que eu começava a entender as relações de poder em uma sociedade, na teoria, podia visualizar isso na prática perante as relações interétnicas.

Até ter tido contato com os *Tentehar/Guajajaras*, nunca havia notado o preconceito dos grajauenses para com os povos indígenas. Acredito que seja por estar presa à ideia de uma cidade harmônica e também por não conviver com esses sujeitos, portanto, essas preocupações não chegavam até mim, encontravam-se no âmbito da *invisibilidade*⁴. Apenas através do conhecimento e na convivência com o outro, pude perceber o quanto esse preconceito estava engendrado no meio social grajauense, sobretudo na escola.

Para pensar as relações interétnicas entre os *Tentehar/Guajajaras* e os grajauenses, recorro à própria história de Grajaú, que, retratada muitas vezes sob óticas divergentes, busco apoiar-me na concepção de Elizabeth Coelho (2002), na qual pensa Grajaú enquanto uma cidade estabelecida através de conflitos interétnicos e territoriais.

A história oficial de Grajaú nos diz que o território grajauense era antes o porto de uma fazenda pertencente a Manoel Valentim Fernandes, denominado Chapada. Todavia, em 1811, Antônio Francisco Reis juntamente com sua família, estrutura e torna o local povoado.

2 O conceito de lugar que me remeto aqui, é o mesmo abordado por Tuan (1983), que pensa o lugar como um espaço cheio de significados, no qual permeia as relações entre o eu e o outro, as experiências e o afeto. Lugar como sinônimo de lar.

3 Tenetehara significa “povo verdadeiro”. Também conhecidos como Guajajaras no Maranhão e por Tembê no Pará. Utilizarei ao longo do texto a terminologia *Tentehar/Guajajara*.

4 Discorro sobre esse conceito mais adiante.

É interessante destacar uma passagem da história de Grajaú relatada pelo IBGE (2017), no qual diz que os índios timbiras e picogés atacaram este povoado por estarem incomodados com o progresso que impedia-os de fazer suas “correrias costumeiras” – a meu ver, quando o IBGE fala em “correrias costumeiras”, transmite a visão que o “civilizado” tem sobre o “primitivo”, como se as atividades praticadas pelo indígena não tivessem nenhuma relevância – contudo, deste conflito, sobreviveram apenas seis pessoas que não se encontravam na povoação. Anos mais tarde, para ser mais precisa, em 1816, há uma nova tentativa de povoar esta região, dessa vez com ajuda de expedições vindas da capital, o que tornou mais fácil a estratégia de povoação. Esse ressurgimento do povoado ganhou um novo nome, São Paulo do Norte. Assim, em 1817, na persistência em manter o local, a determinação advinda da Província do Maranhão por meio de Silva Gama, foi:

[...] situar, civilizar e meter em tráfico moral os índios selvagens daquele contorno... Se algumas dessas nações corresponder atraçoadamente à fiel aliança com que forem tratadas, deve-se depois de esgotados os meios suaves, fazer-lhes reconhecer pela seriedade da punição quanto devem respeitar o poder das nossas forças e como será proveitoso viverem na nossa aliança e aproveitarem-se fielmente dos subsídios com que lhes procuramos a sua felicidade no gozo daquela paz civil que não conheciam. Todos os índios que forem aprisionados nestas ações hostis deverão ser remetidos para a capital pois não poderá ficar um índio só com a mínima aparência de escravidão para que não entre na isca destes infelizes e desconfiadíssimos selvagens que pode caber na magnanimidade e benevolência de quem os socorre vil proteção de os chamar cativo” (Of. n.º 1.426, 1817, liv. 1, apud COELHO, 2002, p. 106).

Estava dada a largada para o processo civilizador, foram conflitos cruéis e que geraram um sentimento de superioridade para os não-indígenas. A fundação de Grajaú, dessa forma, ressoou como uma conquista de “brancos” sobre “índios”. É interessante destacar mais uma vez a semelhança do sentimento de superioridade na abordagem que o IBGE traz na *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros* sobre a criação de Grajaú: “[...] uma das maiores conquistas dos colonizadores sobre os indígenas nos sertões do Maranhão (IBGE, 2017)”. Anos mais tarde, quando já se havia um maior controle sobre os “índios selvagens”, o povoado foi elevado à categoria de vila, através da Lei Provincial n.º 7, de 29/04/1835, sendo assim chamada Vila do Senhor do Bonfim da Chapada. Grajaú, todavia, só recebe esse nome em 1881 quando passa a ser cidade por meio da Lei provincial n.º 1.225. Segundo Coelho (2002), por ser o maior município, Grajaú acabou sofrendo várias fragmentações que levaram à origem dos municípios de Barra do Corda (1854), Amarante (1853) e Imperatriz (1856).

As relações interétnicas que antecederam a fundação e prevalecem na contemporaneidade grajauense, podem ser entendidas através do que Alcântara (2015) denomina por “relações de poder de diferenciação”, isto é, utilizando-se das teorias de Foucault (1995) para compreender “as relações de poder” e de Bhabha (1998) e Barth (1998) para entender o conceito de “diferença cultural” e “fronteiras étnicas”.

Entendo, dessa forma, que o projeto civilizatório só se consolidou por meio das “relações de poder”, a exemplo disso, podemos destacar o Regimento das Missões durante o Império. Os *Tentehar/Guajajaras*, nesse processo, significaram um forte empecilho no progresso da civilização, uma vez que não aceitaram a sujeição com facilidade. Isso fez com que os colonizadores tomassem outras providências, bem como a catequização ou como eles chamavam “pacificação dos selvagens”. Na verdade, o intuito das missões foram a criação de mão-de-obra para o governo. Com a desculpa de evangelizar para os indígenas, sujeitavamos a diversos trabalhos insalubres como a construção de estradas na região (COELHO, 2002).

Para Foucault (1995), o poder em si não existe, não é algo de posse, ele não está concentrado em alguém ou em instituições, mas se encontra no exercício, nas ações, isto é, nas relações sociais entre os indivíduos ou grupos. Retomo mais uma vez às relações interétnicas em Grajaú. De acordo com o filósofo, toda sociedade é transpassada por relações de poder, visto que ao nos relacionarmos micro ou macrosociologicamente, emitimos uma ação sobre outra ação, ou seja, “[...] viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros [...] (FOUCAULT, 1995, p. 245)”. E em se tratando de Grajaú, as relações interétnicas entre índios e não-índios são dispositivos de poder e operam, de tal forma, que afetam a construção dos indivíduos enquanto sujeitos e atuam no processo de subjetivação através das práticas discursivas que são construídas historicamente. Posto isto, posso dizer que tanto os *Tentehar/Guajajaras* quanto os grajauenses foram sujeitos subjetivados pelas relações de poder existentes.

Residindo em Grajaú há dezoito anos e convivendo com familiares e amigos grajauenses, percebo que este sentimento de conquista sobre os índios e esta ideia de que o índio precisa ser civilizado, persiste até hoje na cidade. Penso este imaginário social como resultado das práticas discursivas citadas anteriormente. É nos discursos dos grajauenses que os saberes são produzidos como verdade e atuam enquanto uma estratégia de poder em relação aos indígenas. Esses saberes possuem uma intencionalidade e formam uma prática discursiva que é transpassada ao emissor, pois, foi construída e internalizada historicamente.

Segundo Faé (2004), no pensamento foucaultiano, os discursos não se extinguem, apenas se atualizam ao longo da história e é isso que venho percebendo em Grajaú.

Todavia, as relações interétnicas entre os *Tentehar/Guajajaras* e os grajauenses têm sua especificidade nas “relações de poder”, pois são relações de poder que demarcam diferenças no campo da diversidade cultural (BHABHA, 1998). Assim, chego ao conceito-chave desta pesquisa: “relações de poder de diferenciação” (ALCÂNTARA, 2015). Foucault (1995) aponta que as “relações de poder” são cruciais no *sistema das diferenciações*⁵, e que elas permitem agir sobre a ação dos outros:

Diferenças jurídicas ou tradicionais de estatuto e de privilégio; diferenças econômicas na apropriação das riquezas e dos bens; diferenças de lugar nos processos de produção; **diferenças linguísticas ou culturais**; diferenças na habilidade e nas competências etc. Toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos (FOUCAULT, 1995, p. 246, grifo nosso).

Essas diferenças são postas no exercício das relações de poder, e em Grajaú não é diferente, nas práticas discursivas, os grajauenses emitem historicamente saberes-verdades que objetivam os *Tentehar/Guajajaras* como “diferentes”, e é justamente nos discursos que essa diferença cultural se encontra. Na tentativa de dar maior profundidade no campo das diferenças culturais é que trago Bhabha (1998) para essa reflexão. O autor traz a ideia de distinção entre “diversidade cultural” e “diferença cultural”. Para Bhabha (1998, p. 63), a diversidade cultural se trata de um objeto epistemológico, enquanto a diferença cultural “[...] é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”. No momento em que as culturas se diferenciam por meio das relações de poder, uma cultura sobressai à outra, estabelecendo uma autoridade cultural que na *enunciação* ou *negociação*, isto é, no jogo de forças entre as culturas, o saber de uma, torna-se verdade referencial, constituindo assim, a ideia do diferente, ou melhor, do outro.

Ainda no âmbito da “diferença cultural”, é possível trazer para esse raciocínio, o pensamento de Quijano (2010) a respeito da “classificação social”, onde diz que em decorrência da colonialidade (elemento primordial na constituição do padrão mundial do poder capitalista) há uma necessidade de impor uma classificação étnico-racial para a população mundial, em que o padrão de poder – e, pode-se referir aqui também à cultura

5 Foucault (1995) estabelece esse sistema ao analisar as relações de poder em sua obra *O Sujeito e o Poder*.

dominante – só se sustenta através desta classificação, visto que, só se tem uma cultura dominante a partir do momento em que se diferencia uma cultura dominada. Retoma-se então o que foi colocado por Bhabha (1998), em que no momento da *negociação* ou embate discursivo, determina-se uma autoridade cultural. Segundo Bhabha (1998), “a contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’ [...]”, em outras palavras, a zona de confronto das práticas discursivas. O que Bhabha (1998), porventura, vem a chamar de “entre-lugar”, pode-se relacionar com o que Barth (1998) conceitua por “fronteiras étnicas”.

Barth (1998), me ajuda a pensar como a cultura se comporta diante das “relações de poder de diferenciação”, o antropólogo acredita que a diferença cultural não significa dizer a ausência de interação social; o processo de mudanças ou aculturação não leva ao desaparecimento das diferenças culturais, elas permanecem mesmo diante do contato interétnico dos grupos. Barth (1998) também faz um alerta para as fronteiras dos grupos étnicos, para o autor, o contato social é que vai definir a identidade e a posição dos grupos, porém, não a matéria cultural que ela abrange, “assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais (BARTH, 1998, p.196)”. Desta forma, Barth (1996) também será de extrema importância na análise das relações de poder de diferenciação interétnica entre os *Tentehar/Guajajaras* e grajauenses, uma vez que, sob a ótica de Foucault (1995), fica evidente a relação das fronteiras étnicas com as relações de poder.

2.1 RELAÇÕES INTERÉTNICAS ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Para compreender o conceito de relações interétnicas, precisamos analisar primeiro o conceito de grupo étnico. Segundo Barth (1998, p. 189), o termo grupo étnico refere-se a uma população que: 1) “perpetua-se biologicamente de modo amplo”; 2) “compartilha valores culturais fundamentais, realizados em patente unidade nas formas culturais”; 3) “constitui um campo de comunicação e de interação”; 4) “possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo”. Dessa forma, entendo as relações interétnicas quando ocorre o contato entre esses grupos étnicos. Essas relações, por sua vez, demarcarão fronteiras étnicas que definirão a identidade do grupo diante do contato

interétnico. Compreendemos melhor essas relações quando a identificamos em um contexto social, como observaremos adiante.

Inicialmente, penso que o Brasil é um país que muitos acreditam ser “descoberto”, todavia, reitero que foi “invadido”, termo utilizado pelos povos indígenas que aqui já habitavam e continuam habitando, embora, os grupos hegemônicos queiram negar a existência dos mesmos a todo instante, seja na forma como são criadas as políticas públicas, a demarcação territorial e principalmente a educação, que é o campo de estudo desta pesquisa.

Concordo com Guibernau (1997, p. 69) quando ela diz que “[...] um estado que inclui em seu território diferentes nações ou parte de outras nações” é um estado “ilegítimo”. Acredito que esse seja um dos pontos cruciais para se pensar as relações interétnicas no Brasil, visto que está constituído na mesma configuração. Entendo aqui por nação uma comunidade que partilha da mesma composição social, isto é, da mesma cultura, da mesma língua, do mesmo sistema econômico, da mesma religião, entre outros componentes. Inicialmente, podemos pensar que seja algo positivo, várias nações sendo protegidas e vivendo harmonicamente sob um único governo, entretanto, geralmente o que ocorre é a supremacia de uma nação sobre às outras, como é o caso do Brasil. Para Guibernau (1997),

Isso acontece porque o estado, para defender sua legitimidade, procura criar uma nação. Além disso, é sempre mais fácil governar se se consegue formar um senso de comunidade entre as pessoas governadas, dando origem à existência de outros laços que não o meramente político (GUIBERNAU, 1997, p. 70).

Voltando-se para o Brasil, identifico esse fato com a ideia de miscigenação compartilhada no país, onde se reproduz diariamente o discurso homogeneizador de que “o Brasil é um país miscigenado, portanto somos todos iguais”. Este pensamento busca em sua essência tornar o Brasil um país possuidor de uma única raça e uma única cultura, negando assim, as outras nações existentes.

Grajaú, para tanto, se estabelece inserido nesse contexto, onde emite-se um discurso de igualdade que na prática não pode ser observado. Interessante que a cada dia que sento-me para escrever este trabalho, as informações se atualizam. O preconceito e a discriminação para com os povos indígenas são constantes. Seja com um olhar, na emissão de um ditado popular e até mesmo na conversa entre um índio e um não-índio. Faz-se necessário esclarecer que os povos indígenas não são uma exceção, todos que destoam do padrão eurocêntrico são subjugados, porém, como afirma Alcântara (2015, p. 24) “[...] de forma mais gritante, a relação interétnica que envolve índios e não-índios configura-se como a mais

problemática para o município, na percepção dos grajauenses”. E diante do que venho observando em Grajaú, também me parece ser a relação mais conflituosa. A seguir, descrevo dois fatos que presenciei no qual podem situar a relação interétnica entre índios e não-índios nos dias atuais.

No dia 28 de outubro de 2017, houve a “festa dos rapazes”⁶ protagonizada pelos *Tentehar/Guajajaras* na aldeia Morro Branco. Essa festa possui significado semelhante à “festa da menina-moça”, na qual é um ritual de passagem da menina para a vida adulta. A diferença desse ritual para a do rapaz, é que na “festa dos rapazes”, o índio adolescente já se torna maduro o suficiente para entoar cantos nos rituais da aldeia, uma vez que, para os *Tentehar/Guajajaras*, cantar nessas ocasiões é uma função que só pode ser exercida por adultos. O meu cunhado era um dos rapazes que participaria desse ritual. Dessa forma, no intuito de dar visibilidade à essa festa e também a pedido dele, fui divulgar o evento na Escola Estadual Dimas Simas Lima, que, por sua vez, é meu campo de pesquisa. Entrei em três turmas para falar sobre a festa. Na primeira, após emitir o convite, alunos não-indígenas começaram a rir, manifestando achar a festa ridícula e por sinal me achando corajosa por fazer um convite tão absurdo como aquele. Numa tentativa de inferiorizar mais ainda a festa, uma aluna chegou a perguntar se os rapazes tinham que menstruar primeiro para poder participar desse ritual. Exercitando minha resiliência, expliquei para aquela aluna que havia uma faixa etária na qual os *Tentehar/Guajajaras* já poderiam ser considerados rapazes. Ao sair dessa sala, ouvi várias risadas ainda sobre o meu convite. Na segunda turma, no momento em que estava fazendo o convite, visualizei vários risos semelhantes aos da sala anterior. Na minha saída, alguns alunos começaram a bater na boca e emitir gritos dizendo estarem imitando indígenas. Observar aqueles gestos foi constrangedor para mim. Por fim, na última turma que entrei, felizmente presenciei algo diferente. A professora elogiou o meu convite e foram poucas pessoas que riram da festa. Entendo essa reação diferenciada pelo fato de haver estudantes indígenas naquela sala. Assim, buscaram respeitar os colegas de classe. Ao sair dessa turma, com a permissão da gestora, coleí o convite impresso na parede da escola.

Outro fato que me marcou bastante, ocorreu na II EXPOCIÊNCIAS realizada na Universidade Federal do Maranhão, campus Grajaú, no dia 30 de novembro de 2017, exatamente uma semana atrás do dia corrente no qual escrevo este texto. Nessa exposição, o programa PIBID – no qual eu sou bolsista – teve a oportunidade de expor os trabalhos

6 Esta foi a primeira vez que aconteceu a festa dos rapazes na Aldeia Morro Branco. Todavia, o ritual não é novo na etnia tentehar, outras aldeias já realizavam essa festa. A que aconteceu na Aldeia Morro Branco foi, na verdade, segundo os próprios *Tentehar/Guajajaras*, um resgate cultural.

realizados durante o projeto. Sendo assim, levamos os alunos da Escola Municipal Hilton Nunes, onde atuamos na iniciação à docência, para prestigiar o evento. O nosso trabalho tinha por título “Cultura das Comunidades Tradicionais Grajaúenses”⁷. Desenvolvemos esse projeto durante seis meses com os alunos, enfatizando a cultura indígena e quilombola de Grajaú. Trabalhamos com jogos, oficinas, vídeo-aulas, entre outros métodos pedagógicos, tudo para tentar desviar os alunos das armadilhas do preconceito. Como resultado, posso dizer que obtivemos um avanço, muitos alunos mudaram sua concepção sobre esses povos, entretanto, uma aluna permaneceu presa às grades da colonialidade, mantendo o preconceito para com os quilombolas e principalmente para com os povos indígenas. No ocorrido evento, ela estava presente e participou atuante do fato que narro agora.

Durante à exposição do trabalho, conhecemos dois *Tentehar/Guajajaras* que ficaram muito contentes por ver a cultura deles sendo trabalhada em sala de aula. Tanto que começaram a nos dar mais informações sobre a cultura Tentehar e sobre o significado dos artesanatos que havíamos produzido. Considero um dia enriquecedor para mim que estudo e tenho afeto por essa cultura. Todavia, para a aluna preconceituosa, aquilo tudo não passou de algo chato e cansativo. No momento em que os indígenas explicavam sobre as danças realizadas na “festa da menina-moça” e na “festa dos rapazes”, ela emitiu o seguinte discurso: “Que dança mais ridícula! Deus me livre de fazer uma coisa dessa!”. Fiquei muito envergonhada pela atitude dela e mais uma vez, tentando exercer minha resiliência, pedi para que ela respeitasse a cultura do próximo, pois assim como a cultura dela era interessante, a deles também eram. De sorte, os estudantes *Tentehar/Guajajaras* já eram resistentes a esses tipos de discursos e ao invés de revidar, um deles tentou demonstrar que a cultura deles não era tão estranha assim. Falou para ela que a festa do rapaz e da menina-moça tinha o mesmo sentido dos bailes de debutantes. Ela respondeu com um riso e continuou ser a mesma de sempre. Por acreditar na mudança social, não desisti dessa aluna, creio que um dia ela possa compreender que as normas foram impostas e construídas histórico e socialmente, e que os povos indígenas assim como os quilombolas são apenas vítimas desses padrões.

Estes são apenas dois exemplos, dentre os vários que já presenciei, de como as relações interétnicas entre indígenas e não indígenas se estabelecem nos dias atuais em Grajaú. Percebo, então, que a escola é na verdade uma extensão da sociedade em que todos os valores, normas e padrões também se manifestam. Para Alcântara (2015),

7 A comissão científica do evento classificou este trabalho em 3º lugar na categoria Ensino Superior.

A escola colonizada, assim, se constitui em um espaço que busca um ideal de sujeito a partir das heranças coloniais europeias, ou seja, um aluno branco, masculino, heterossexual, católico, racional, burguês etc. Realidade esta que não se encaixa na grande maioria do alunado do nosso país (ALCÂNTARA, 2015, p. 12).

Como foi visto, a Escola Estadual Dimas Simas Lima se enquadra no conceito de escola colonizada. Isso não quer dizer, de maneira alguma, que a escola não tenha um nível de conhecimento elevado. Inclusive, essa escola é sempre destaque nas feiras de ciências, eventos científicos e aprovações em vestibulares. Todavia, quando se trata de relações interétnicas, principalmente entre indígenas e não indígenas, a escola ainda tem muito no que avançar. Essa desigualdade étnico-racial é manifestada em sala de aula, e quem sofre com isso são os “outros sujeitos” no qual denomina Arroyo (2012). Indaga-se, portanto, quem são os “outros sujeitos”? Para o referido autor, os “outros sujeitos” são compostos pelos sujeitos sociais invisibilizados, como negros, quilombolas, povos da floresta e do campo, movimento feminista, classe, LGBT, os povos indígenas, entre outros também produzidos como inexistentes.

Grajaú, desde sua fundação é marcada por conflitos interétnicos, entretanto, existem dois conflitos que atualmente são motivos para demarcação de diferenças e preconceitos na cidade. O primeiro, trata-se da Missão do Alto Alegre e o segundo refere-se ao processo de realojamento da população de São Pedro dos Cacetes. Segundo Coelho (2002), o espaço-temporal desses dois conflitos, inicia em 1977 com ações em prol da retirada do povoado Alto Alegre a 1996 com a retirada do povoado São Pedro dos Cacetes.

Durante o Brasil Imperial, a política indigenista que se tinha era a criação de colônias e diretorias-gerais parciais (Regimento das Missões). De acordo com Gomes (2002), foram 6 colônias e 25 diretorias parciais que haviam sido criadas para os *Tentehar/Guajajaras*. A atual Terra Indígena Cana Brava é decorrente da Colônia Dous Braços, que foi palco para a conhecida “Rebelião do Alto Alegre” ou como é chamada pelos não indígenas, o “Massacre do Alto Alegre”. Sobre a Colônia Dous Braços, Gomes (2002) informa:

Criada em outubro de 1874, na beira do alto Rio Mearim, a pouco mais de três léguas a montante de Barra do Corda, esta provou ter sido talvez a mais importante colônia de índios Tenetehara e a que teve influência mais permanente na vida desses índios e no seu relacionamento com a sociedade regional. Seu primeiro diretor de fato foi o Frade capuchinho italiano José Maria de Loro, que antes estivera na Colônia Januária por um ano. Tendo chegado ao Brasil em 1864, Frei Loro trabalhara antes em Pernambuco. Ele iria ficar até 1882, tendo se ausentado entre 1878 e 1879, substituído pelo

Frei Antônio de Reschia. Os diretores seguintes, até 1893, seriam gente de Barra do Corda interessados na mão-de-obra indígena, como Antônio Ferreira do Nascimento e Caetano Martins Jorge (GOMES, 2002, p. 252).

De acordo com Coelho (2002), os *Tentehar/Guajajaras* da Cana Brava vivenciaram duas experiências de catequese, as duas lideradas pela ordem capuchinha. A primeira experiência ocorreu na Colônia Dous Braços e a segunda após seu fim, que foi a Missão do Alto Alegre. Antes de conhecer a história de luta dos *Tentehar/Guajajaras*, questionava-me do porquê os mesmos haviam aceitado se sujeitarem aos frades. Hoje, com esclarecimento, entendo que isso aconteceu por falta de uma política indigenista que realmente protegesse esse povo. Em sua ausência, não restaram-lhes outra saída a não ser aceitar a “ajuda” da ordem capuchinha. Gomes (2002), afirma que a Missão remodelou as relações interétnicas entre os indígenas e os brasileiros. Com relação à interferência na cultura Tentehar, o autor enfatiza que,

[...] tornou-se particularmente incisiva quanto ao casamento, o qual deveria ser monogâmico pelo rito católico. Os frades eram ferozmente contrários à poligamia e ao divórcio, ou à facilidade com que os casais se juntavam e se separavam, encarando esses costumes como “escandalosos”. Aos olhos dos frades lombardianos, também era escandaloso o costume de passar “le notti inteire in feste, baili e canti” (GOMES, 2002, p. 267).

Dessa forma, através da catequese e de duras penas, buscavam civilizar os *Tentehar/Guajajaras* a qualquer custo. Para os capuchinhos, não bastava somente pregar o evangelho, era necessário desestruturar a cultura Tentehar. Inicialmente, a estratégia civilizatória se deu por meio de mão brandas, todavia, os frades perceberam que não estava surgindo o efeito esperado, uma vez que os *Tentehar/Guajajaras* não reconheciam o poder dos frades. Partiu-se então para a violência física, onde cada desobediência tinha por consequência duros castigos. Coelho (2002, p. 109), esclarece que é nesse sentido que os capuchinhos entram no campo político para disputar com os *Tentehar/Guajajaras*. Porém, não trata-se de uma disputa por terra, mas uma disputa pelo “[...] poder de decidir os rumos de sua sociedade”. Ou seja, os *Tentehar/Guajajaras* lutavam para manter sua identidade.

Revoltados com as injustiças que os frades vinham cometendo em relação aos *Tentehar/Guajajaras*, decidiram se rebelar contra a ordem capuchinha. A Rebelião do Alto Alegre ocorreu no dia 13 de abril de 1901, quando,

[...] João Caboré, acompanhado por algumas dezenas de líderes Tenetehara, posteriormente nomeados, e um número indefinido de guerreiros, acompanhados de suas mulheres e filhos, talvez uns quatrocentos ou mais, chegaram ao Alto Alegre cedinho, na hora da missa, invadiram a igreja e foram matando todos os que ali se encontravam, a começar pelo frade que rezava a missa, abatido ainda no altar por um tiro de espingarda e depois por cutiladas de facão. Os demais, frades, freiras, mulheres, meninas e homens foram sendo mortos de diversos modos, às vezes com requintes de crueldade, num banho de sangue nunca dantes visto na região (GOMES, 2002, p. 270).

Para os não indígenas, o ocorrido ficou conhecido como “o massacre do Alto Alegre”, para os *Tentehar/Guajajaras*, “o tempo do Alto Alegre”. A meu ver, não passou de uma rebelião contra todas às atrocidades e imposições do mundo civilizado sobre os povos indígenas.

Os conflitos não cessaram nesse episódio, no final da década de 1970 e início da década de 1980, Coelho (2002) diz que o campo político se volta para a disputa pela Terra Cana Brava. A primeira fase se deu com a expulsão dos moradores de Alto Alegre e a segunda, com a retirada dos moradores de São Pedro dos Cacetes. A área disputada pelos *Tentehar/Guajajaras* e posseiros do povoado São Pedro dos Cacetes, compreendia 6.000 hectares (COELHO, 2002). Nesse conflito, além dos *Tentehar/Guajajaras* e posseiros, envolveram-se várias instituições, dentre elas, a Funai (de Barra do Corda, São Luís e Brasília), o Incra, o Ministério da Agricultura, o Cimi (Conselho Indigenista Missionário), a CPT (Comissão Pastoral da Terra), a Comissão Pró-Índio do Maranhão e também políticos da região.

Segundo Coelho (2002), os moradores de São Pedro dos Cacetes eram nordestinos de outros Estados que buscavam terras para plantar no Maranhão. Suas roças eram organizadas dentro da terra indígena ou em áreas próximas a essas terras. Alguns conseguiram legalizar seus lotes como propriedade rural. Os frades, por sua vez, alegavam que o povoado estava dentro da área da missão, dessa forma, os posseiros deveriam pagar uma taxa para eles. As relações entre índios e não-índios no São Pedro dos Cacetes não foi traumática como em Alto Alegre, todavia, sempre foi marcado por tensões, uma vez que os *Tentehar/Guajajaras* sempre consideraram os posseiros como invasores de suas terras.

É interessante destacar que durante o conflito, a Igreja Católica sempre se fez presente. Na disputa pela terra, acabou se dividindo em dois segmentos, onde um se posicionava favorável aos indígenas e outro em defesa dos lavradores. O Cimi foi responsável por introduzir um novo jeito de tratar a questão indígena no Brasil. Defendia a luta indígena e a manutenção dos seus costumes e tradições. A CPT, na qual tinha os capuchinhos como

integrantes, defendiam o lado mais conservador da Igreja e, claro, posicionou-se nessa disputa contrário aos *Tentehar/Guajajaras*.

Com relação à política indigenista no Brasil, de acordo com Coelho (2002), no período colonial (1530-1822), alguns documentos reconheciam as terras indígenas, todavia, no Brasil Império (1822-1889) houve o (des)conhecimento. Percebe-se o descaso na própria Constituição de 1824, quando nem sequer faz menção aos povos indígenas. Colonização e civilização, foram as palavras que marcaram a história desses povos. Já na década de 1880, o discurso é que não havia mais indígenas, pois os mesmos teriam se tornado civilizados, sendo assim, já eram brasileiros, não mereciam mais as terras indígenas. Em 1910, cria-se então o SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais), a autora esclarece que esse órgão não passou de uma tentativa do projeto civilizador de tornar os indígenas trabalhadores. Com o fechamento da SPI, em 1967, cria-se a Funai (Fundação Nacional do Índio). Porém, os direitos dos povos indígenas só foram ampliados de verdade com a Constituição de 1988, uma vez que garantiu o respeito às especificidades dos povos indígenas.

Retomando à história de São Pedro dos Cacetes, Coelho (2002) esclarece que as relações entre os *Tentehar/Guajajaras* e seus vizinhos não-indígenas sempre foram conflituosas. Frequentemente ouvia-se falar que os indígenas haviam saqueado roças dos não indígenas como forma de vingança. Nessa história, também há relatos de conflitos seguidos de mortes tanto de indígenas quanto de não indígenas. Toda a relação desse povoado se deu dessa maneira, os dois lados sempre se encontravam em posição de salvaguarda, esperando a todo instante um ataque dos *Tentehar/Guajajaras* ao povoado e vice-versa.

Os *Tentehar/Guajajaras* e os posseiros se utilizaram de estratégias diversificadas na disputa pela terra. O que começou com uma “briga de roças” acabou em institucionalização da questão, cada lado acusava o outro de ser invasor. Enquanto os indígenas se apoiavam na demarcação de terras expressa na Constituição Federal, os posseiros justificavam a permanência do povoado com base na legitimidade da posse. O conflito se alarmou mais ainda quando o deputado estadual Yedo Lobão, justificando que o povoado se encontrava fora da demarcação indígena, propôs em 1985, um projeto de lei que tinha como objetivo elevar o povoado São Pedro dos Cacetes à categoria de município. Para os *Tentehar/Guajajaras*, esse território representava a manutenção de sua identidade étnica. Para os posseiros, representava o local onde se imperava uma história e o sentimento de comunidade (COELHO, 2002).

Depois de muitas pressões ao Estado e ao povoado, em 1992, quando os *Tentehar/Guajajaras* bloquearam a BR-226 que faz ligação entre Barra do Corda e Grajaú, pouco tempo depois conseguiram a homologação da demarcação da terra Cana Brava. Para eles, isso significou uma vitória, pois poderiam comprovar legalmente que a terra Cana Brava era território indígena. Os posseiros, entretanto, no decorrer do processo foram mudando de objetivos. Inicialmente lutavam pela permanência do povoado, mas, percebendo que já era uma causa perdida, começaram a lutar por um reassentamento digno e que garantisse condições semelhantes a do povoado São Pedro dos Cacetes. A prefeitura de Grajaú, na época, se posicionou favorável aos posseiros e ajudou na luta pelo reassentamento. É necessário ressaltar que alguns líderes do povoado, no intuito de se promoverem para prefeito na hipótese de permanência do São Pedro dos Cacetes, incentivavam os conflitos entre indígenas e não indígenas. A Funai, todavia, por muitas vezes ficou isenta nesse processo (COELHO, 2002).

Em 1996, o povoado São Pedro dos Cacetes foi dado como extinto pelo superintendente de assuntos indígenas do governo estadual. Coelho (2002) afirma que a retirada do povoado possuiu valor simbólico para os *Tentehar/Guajajaras*, uma vez que reconheceram que esse povo se diferenciava na sociedade brasileira. Por outro lado, significou apenas uma vitória parcial, visto que as relações interétnicas no Brasil, continuam baseadas em conflitos. Para os posseiros, entretanto,

A forma como ocorreu o remanejamento de São Pedro dos Cacetes representou também uma vitória para seus moradores. Diante de uma correlação de forças que lhes era legalmente desfavorável, os posseiros conseguiram resistir a ponto de conquistarem um novo território. Diferentemente dos moradores do Alto Alegre, que foram expulsos sem disporem de novas terras para plantar, os de São Pedro dos Cacetes garantiram seu novo espaço, o *Remanso*, após tantos anos de *Cacetes* (COELHO, 2002, p. 253).

Tanto a Rebelião de Alto Alegre, quanto o processo de remanejamento do povoado São Pedro dos Cacetes, entendo como conflitos que se deram acerca da territorialidade, uma vez que os dois lados da disputa compartilham do sentimento de afetividade para com a terra. Segundo Raffestin (1993),

[...] a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do "vivido" territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens "vivem", ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações

existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais (RAFFESTIN, 1993, p. 14).

Com relação ao conceito de território, Raffestin (1993, p. 2) entende como um espaço em que foi projetado relações de poder, nesse caso, a disputa pela terra também é uma disputa marcada pelo poder, o que pode vir a explicar os conflitos territoriais. Para o autor, “[...] o espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si”. Assim, a dominação do território também configura-se enquanto uma estratégia de poder nas relações interétnicas.

Concluindo, as relações de poder de diferenciação estabelecidas em Grajaú, tornaram as relações entre indígenas e não indígenas conflituosas. E isso reflete até nos dias de hoje na sociedade grajauense, fazendo com que a sociedade discrimine e exclua os Tenetehara/Guajajaras. Assim, em todas as esferas sociais de Grajaú, o que tem sido reservado para esses povos é uma história de invisibilidade, assunto que discorro a seguir.

2.2 OS TENETEHARA FRENTE A INVISIBILIDADE HISTÓRICA

Tudo que foi discorrido até aqui, sobre as relações de poder de diferenciação e as relações interétnicas, bem como a situação em que os povos indígenas se encontram na contemporaneidade, só acontecem/ em razão da *Colonialidade*. Segundo Quijano (2010),

A COLONIALIDADE É UM DOS ELEMENTOS constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social e quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84).

Destarte, colonialidade não é o mesmo que colonialismo. Este último, refere-se a uma estrutura de dominação/exploração, como ocorreu no Brasil Colônia quando índios e negros foram escravizados, todavia, é importante salutar que o colonialismo existiu em decorrência da colonialidade. Sendo assim, a colonialidade trata-se de algo muito mais duradouro, é a necessidade que o mundo capitalista tem de impor as normas, isto é, de classificar o ser humano e assim determinar a polaridade superior/inferior, racional/irracional,

civilizado/primitivo, moderno/tradicional, indígena/não indígena, entre outros. Portanto, a colonialidade é quem impõe uma classificação racial e étnica dos indivíduos e é ela quem vai definir o cenário atual dos povos indígenas.

Seguindo a lógica da classificação étnico-racial, o IBGE qualifica as pessoas quanto a sua “cor ou raça”. O último Censo Demográfico (2010) realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), diz que Grajaú acolhe mais de 60 mil habitantes. Nesse sentido, em Grajaú, 476 pessoas se declaram “amarelas”, 15.369 se declaram “brancas”, 37.430 se declaram “pardas”, 4.483 declararam “pretas” e 4.135 se declararam “indígenas”. Diante dos dados, considero Grajaú inserido no contexto da diversidade, embora, quase sempre essa diversidade caminhe para uma invisibilidade social.

O pensamento de Quijano (2010) sobre a colonialidade, assemelha-se muito com a discussão de Santos (2010) sobre a invisibilidade social. Os dois autores fazem uma crítica ao pensamento moderno. Assim, a norma estabelecida pela colonialidade é que torna os sujeitos invisibilizados por meio do pensamento abissal. Posto isto, Santos (2010) afirma que,

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ [...] (SANTOS, 2010, p. 32).

Em outras palavras, a sociedade moderna está dividida por uma linha abissal que determina quem e o quê, é visível e invisível. Isso é tão forte que vem a influenciar até na produção de conhecimento. Para Santos (2010), os conhecimentos produzidos do “outro lado da linha”, mantém-se na perspectiva da invisibilidade. Por conseguinte, conhecimentos populares como o dos camponeses e dos povos indígenas, não possuem relevância para o pensamento abissal. Quijano (2010, p. 86), traz o mesmo raciocínio ao destacar que “[...] esse modo de conhecimento foi, pelo caráter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade”. Desta maneira, quando os frades capuchinhos tentaram extinguir os costumes da cultura dos Tenetehara, quando os alunos desprezaram o meu convite para a festa na aldeia e quando a aluna riu da explicação do jovem indígena, estavam expressas, nestes atos, essa racionalidade de considerar apenas um padrão de conhecimento como verdadeiro e universal, isto é, a colonialidade.

Desde o primeiro contato com o não-indígena, os Tenetehara foram subjugados como os “outros” nas relações interétnicas. Já são 404 anos de luta e resistência em busca de liberdade e autonomia. De acordo com Coelho (2002),

Há um dado histórico, do processo de população dos índios no Maranhão, que ilustra a problemática das relações interétnicas no estado, assim como em todo o país. Em 1612, quando os colonizadores franceses aportaram na ilha de São Luís, a população indígena em todo o estado foi estimada em cerca de 200.000 índios, e 12.000 apenas na ilha de São Luís (Gomes, 1977) (ver anexo 2). Atualmente, os povos indígenas que vivem no Maranhão não somam sequer 20.000 pessoas (COELHO, 2002, p. 25).

Apesar dos *Tentehar/Guajajaras* terem um histórico de decréscimo da sua população, atualmente os dados caminham num sentido positivo de crescimento dessa etnia. Gomes (2002), afirma que os *Tentehar/Guajajaras* são cerca de 14 mil pessoas e estima que os mesmos atinjam cerca de 20 mil pessoas em 2030. No que se refere à linguagem dos *Tentehar/Guajajaras*, Coelho (2002, p. 25), afirma que “todos os povos indígenas que vivem no Maranhão utilizam suas línguas maternas, sendo o português a segunda língua, sobre a qual possuem pouco domínio [...]”. Entretanto, a dinamicidade cultural pode ter alterado tais dados, então não tenho como afirmar que hoje continue assim. Para tanto, a língua falada pelos *Tentehar/Guajajaras* é classificada no tronco linguístico tupi.

Levando em consideração os povos indígenas no Brasil, o censo demográfico de 2010 (IBGE), quantifica os seguintes resultados: População total – 896.917; População rural – 572.083; População urbana – 324.834; Em Terras Indígenas – 517.383; Fora das Terras Indígenas – 379.534; 305 povos indígenas conhecidos; Mais de 90 etnias indígenas que não têm contato com a sociedade envolvente. Em se tratando do Maranhão, temos: População total – 38.831; Em Terras Indígenas – 29.621; Fora das Terras Indígenas – 9.210. Voltando-se para Grajaú, temos 4.135 indígenas, com predominância da etnia tenetehara, os mesmos estão dispostos nas terras indígenas (T.I.): Arariboa, Bacurizinho, Cana-Brava, Morro Branco e, Urucu-Juruá (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2017). É necessário ressaltar que existem indígenas que residem no setor urbano de Grajaú, além disso, a T.I. Morro Branco se localiza na sede do município.

Com base nas estatísticas, torna-se inadmissível considerar os povos indígenas enquanto culturalmente homogêneos e em processo de decréscimo populacional. Por incrível que pareça, esta é a visão que grande parte dos grajauenses têm sobre os povos indígenas.

Assusta-me saber que uma cidade rodeada por aldeias ainda mantém indígenas no âmbito da invisibilidade, uma vez que alguns grajauenses sequer sabem da existência de aldeias presentes na cidade.

Com relação à instrução dos *Tentehar/Guajajaras*, em Grajaú, segundo Alcântara (2015):

[...] aproximadamente 2.148 índios são considerados “sem instrução”. Esses dados precisam ser relativizados pois o que os não-índios consideram como “instrução” é a conclusão mínima do ensino fundamental. Nas culturas dos povos indígenas, o valor dado à escola é diferenciado daquele dado pelos não-índios. A educação indígena tradicional não pressupõe a necessidade de frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização. Entretanto, esse dado da instrução, associado a outros como renda e emprego, revelam o desnível socioeconômico existente em Grajaú entre índios e não-índios, tal qual já se apresentava entre brancos e negros. Isso nos permite apontar que há um problema social no município atravessado pela questão étnico-racial. Problema esse que está diretamente ligado às preocupações da Educação (ALCÂNTARA, 2015, p. 25).

O avanço da civilização ocidental dificultou as práticas de subsistência dos povos indígenas. Atualmente, sobreviver da caça e da pesca é uma tarefa quase impossível frente às degradações ocasionadas ao meio ambiente pelo infreável desenvolvimento capitalista. Sendo assim, os *Tentehar/Guajajaras*, assim como outras etnias, incorporaram elementos exteriores a sua cultura como forma de resistência. A instrução é, portanto, vista por eles como um meio passível dos indígenas garantirem seus direitos e conseguirem uma melhor qualidade de vida. Do contrário que muitos acreditam, ao incorporarem novos elementos, os indígenas não perdem sua cultura ou passam por processo de aculturação, porém, demarcam suas diferenças através da manutenção da fronteira étnica. Em concordância com Barth (1998, p. 196), “[...] a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais”. Sendo assim, um Tenetehara não deixa de ser indígena ao buscar uma escola regular⁸. Por outro lado, na tentativa de melhorar de vida através de um ensino sistematizado, acabam sendo bombardeados pelo preconceito e a discriminação nas relações interétnicas.

⁸ Em Grajaú, a Educação Escolar Indígena só disponibiliza o Ensino Fundamental. Por esta razão, muitos Tenetehara se veem obrigados a saírem de sua zona de conforto para estudarem em uma escola de ensino regular. Outro fator que motiva os povos indígenas a buscarem uma escola regular está no fato de acreditarem que o ensino sistematizado capacita-os melhor para a vida acadêmica. Infelizmente isto é um fato verídico, uma vez que os vestibulares assim como as Universidades exigem os conhecimentos ocidentais.

Para os *Tentehar/Guajajaras*, não é uma tarefa nada fácil estudar no ensino regular, visto que além de se depararem com uma aula ministrada numa língua na qual não têm-se muito domínio, vivenciam a todo instante uma discriminação e porque não dizer uma invisibilidade social. Já sabemos que isso decorre das relações interétnicas frente à colonialidade, todavia, é importante salientar o papel da escola, ou melhor, do currículo escolar nesse processo.

A discussão que Silva (2009) faz sobre currículo se entrelaça diretamente com o que objetiva-se nesta pesquisa. O autor entende o currículo como uma estratégia utilizada pelo governo nas relações de poder. Assim, falar em currículo não é apenas remeter-se aos seus componentes, mas compreender que é uma ferramenta que possui ações e efeitos. O currículo é produzido, mas também produz. De acordo com Silva (2009),

[...] o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer assim, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2009, p. 195).

Dessa forma, o currículo do ensino regular pode ser entendido como algo que pressupõe um tipo de sujeito ideal no qual está distante de ser o indígena. Enquanto os conhecimentos dos não indígenas são valorizados, os dos povos indígenas são desprezados. Na visão de Boaventura Souza Santos, o currículo que é imposto a esses povos torna-se mais conhecido como um “epistemicídio”. No sentido foucaultiano, o currículo é um discurso que nas relações de poder constitui sujeitos e estabelece quais os saberes são relevantes para uma sociedade. Portanto, o currículo também atua na criação e manutenção de identidades sociais. Sobre esta questão, Silva (2009) enfatiza a importância da representação na escola, mas não a representação entendida como um espelho que reflete a realidade, porém a representação que é instituída através dos sistemas discursivos onde nas relações de poder produz como verdade uma dada “realidade”. Quando indígenas são subjulgados como inferiores na escola, demonstra-se a representação criada através da produção de significados sociais por meio dos discursos presentes na escola.

É no currículo, portanto, que a relação entre poder e representação se efetiva, principalmente por meio das narrativas que estão presentes nele. É através das mesmas, “[...] entre outros processos, que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais

subalternos como ‘outro’ (SILVA, 2009, p. 205)”. A luta então se dá em torno das narrativas, por meio delas, os grupos afirmam suas identidades. E por se tratar de narrativas, isso me traz esperança, uma vez que, sabendo que o currículo é composto por múltiplas narrativas, tem-se a possibilidade de contestá-las e desconstruí-las, produzindo assim identidades e subjetividades contra-hegemônicas que tirem os povos indígenas da invisibilidade histórica.

Portanto, a invisibilidade social dos povos indígenas em Grajaú sustenta-se nas práticas discursivas produzidas pelos sujeitos que encontram-se deste lado da linha. A Escola enquanto instituição responsável por criar tais discursos, necessita posicionar-se numa estratégia de poder antirracista de modo que supere a linha abissal. A seguir, veremos como a Escola Dimas posiciona-se nesse contexto da diversidade étnico-racial.

3 A CORTINA FECHOU?

O presente capítulo busca discutir como a temática indígena insere-se no contexto escolar. Para tanto, inicialmente disserto sobre as medidas que foram desencadeadas na política educacional brasileira para que hoje a temática indígena seja obrigatória em sala de aula. À luz de Roberto da Matta (1983, p. 21), encontro-me ciente de que os fatos sociais, mesmo que possam ser observados, são irreproduzíveis, uma vez que “[...] nossas reconstruções, assim, diferentemente daquelas realizadas pelos cientistas naturais, são sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidade e perspectivas”. Portanto, a projeção da escola que faço neste trabalho, é uma reconstrução parcial com o que pôde ser observado ao longo da pesquisa. Por fim, discorro sobre os resultados da pesquisa documental, que implicam a análise do Projeto Político Pedagógico, projetos didáticos, bem como livros didáticos e atividades.

Utilizei o título “A Cortina Fechou?” em razão de um “encontro” com Ailton Krenak por meio da *Coleção Encontros* em que pude conhecer melhor a trajetória de um dos maiores líderes políticos e intelectuais que ergueu-se entre os povos indígenas. Em um depoimento para a revista Lua Nova, em junho de 1984, Krenak comenta sobre como é repassada a temática indígena nas escolas. Ele expressa:

[...] Para o governo, para todos os governos que se sucederam através da história deste país, o problema está resolvido: ignora-se o direito à existência dos índios. A própria imagem que nos é passada na escola conta a seguinte história: “quando Cabral chegou, o Brasil era habitado por índios”. *Aí, fecha rápido a cortina e pronto*: “não há mais índios!”. Acontece que há. O Estado prefere continuar ignorando o direito à existência de índios no Brasil, mas eles começam a se fazer representar junto às instituições (COHN, 2015, p. 23, *grifo nosso*).

Segundo Krenak, as cortinas vinham fechando-se para a história dos povos indígenas na escola. Destarte, surge um questionamento: será que a cortina também fechou nos dias atuais? Procuro responder a esta indagação na seção 2.3 ao analisar os documentos presentes na escola pesquisada.

3.1 A TEMÁTICA INDÍGENA PERANTE A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Segundo Baniwa (2010), os períodos coloniais e imperiais, bem como os primeiros anos da República no Brasil, foram marcados por políticas educacionais

segregacionistas. Sendo assim, apresento a seguir o contexto histórico dessas políticas e o cenário que se estabeleceu- para o surgimento da temática indígena na escola.

No Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, instaurou-se os primeiros sinais de instrução no país no que se refere a um ensino sistematizado ou eurocêntrico. Entretanto, a educação estava voltada para a catequese, com o intuito de difundir o Cristianismo e, sobretudo, subjugar os povos indígenas por meio da fé, tornando-os mais dóceis e domináveis. Para Freire (2004),

[...] quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23 apud GUIMARÃES, 2010, p.63).

Desta forma, pode-se dizer que a educação no Brasil, em seu início, serviu apenas como mais um instrumento de dominação e civilização. Sobre o trabalho dos jesuítas, Vieira e Farias (2007), apontam que:

O trabalho desenvolvido pelos jesuítas tem duas fases distintas. A primeira delas orienta-se pelo plano de estudos concebidos por Manoel da Nóbrega, sendo voltada para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional. A segunda fase inspira-se nos princípios *Ratio Studiorum*, concentrando-se sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 35).

A segunda fase dos jesuítas foi marcada pelas práticas pedagógicas do *Ratio Studiorum*, mais tarde, Companhia de Jesus, na qual fundou os primeiros colégios no Brasil. Estes, ocupavam-se com a formação da elite colonial. Sobre os conteúdos abordados pelos jesuítas, Negrão (2000) esclarece:

O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações. (NEGRÃO, 2000, p. 155).

Nota-se que o ensino dos jesuítas ainda era limitado e centrado em uma visão de mundo baseada na religião, enquanto outros países europeus, à luz do Renascimento,

passavam pela renovação científica concentrando-se nas liberdades individuais. Opondo-se à visão religiosa, Marquês de Pombal, então ministro representante de Portugal, expulsa os jesuítas argumentando que se fazia necessário uma emancipação da influência pedagógica com base na religião. O período pombalino, influenciado pelo Iluminismo, trouxe muitas mudanças para a educação, principalmente quando o poder público estatal passa a decidir seus rumos (VIEIRA; FARIAS, 2007). Com relação aos povos indígenas, é nesse contexto que surge a primeira legislação indigenista, com a lei de proteção ao índio na qual, em 1755, é proclamada a emancipação indígena. O Diretório dos Índios fica então encarregado de administrar a educação, a força de trabalho e a relação entre indígenas e colonos. Contudo, ao mesmo tempo em que libertava, impunha o trabalho forçado visando a integração dos povos indígenas à sociedade colonial.

O Brasil Império, por sua vez, marca a política educacional no sentido de uma descentralização da educação, como bem menciona Nascimento (2006):

A Constituição outorgada em 1824, que durou todo o período imperial, destacava, com respeito à educação: “*A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.*” Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares (NASCIMENTO, 2006, n.p.).

Contudo, segundo Vieira e Farias (2007), em referência à descentralização educacional, embora tenha sido importante quanto aos aspectos legais, não passou de promessas anunciadas. No que tange à educação escolar indígena, nada mudou, a proposta educacional para os povos indígenas ainda estava relacionada à catequese e ao projeto civilizador. A partir de 1808, o saldo positivo para a educação no Brasil Império, foi a inserção do nível superior nas instituições de ensino.

Com o advento da República, muda-se o cenário político, entretanto, a política educacional continua a mesma, ou seja, privilégio de poucos. Quanto às práticas pedagógicas na Velha República⁹, estas, pautaram-se na formação cívica e patriótica dos cidadãos. Freire (1993) sintetiza a educação no início da República da seguinte maneira:

Liquidado o Império, a educação, como um todo, permanecia mais a nível de discurso do que sua efetivação e sistematização (...) Estava estabelecida a respublica, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais (FREIRE, 1993, p. 173 apud VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 69).

⁹ Este período ficou conhecido como Velha República em decorrência das fortes influências que recebia das antigas oligarquias (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Na década de 1930, o país encontrava-se sedento por renovação política, visto que a Velha República ficou marcada por alianças com as antigas oligarquias rurais e seus coronéis, o que deu origem a diversos conflitos, como os movimentos de Canudos e Contestado, e as revoltas da Vacina e da Chibata. A Primeira República é então caracterizada por levantes sociais que culminaram na chamada Revolução de 1930, em outras palavras, o golpe de 1930 que elevou Getúlio Vargas ao poder (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A Era Vargas foi um período de anos agitados em detrimento de conflitos e interesses políticos diversos. O Estado Getulista configura-se por dois períodos bastante diferentes. Estas diferenças são assinaladas por duas Constituições divergentes em um mesmo governo. Têm-se assim, a Constituição de 1934, com caráter mais democrático e a Constituição de 1937, de cunho mais autoritário. Sobre a educação na Carta Magna de 1934, Vieira e Farias (2007) esclarecem:

A Carta Magna de 1934 é a primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, contendo 11 (onze) artigos sobre o tema (Art. 148 a 158). Em linhas gerais, preserva a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal, sendo-lhe atribuída “ação supletiva” na obra “educativa em todo País” (Art. 150, “d” e “e”).

A responsabilidade pela organização e manutenção de sistemas educativos permanece com os Estados e o Distrito Federal (Art. 151), cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (Art. 5º, XIV). Nesta competência, privativa da União, estaria um elemento catalisador da articulação entre os diferentes sistemas, tão reclamadas pelos educadores ligados ao movimento dos Pioneiros.

Também são competências da União: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (Art. 150). Dentre as normas estabelecidas para o plano nacional de educação, estão o “ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” e “tendência a gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (Art. 150, Parágrafo Único, “a” e “b”) [...] (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 95).

Nota-se que essa Constituição deu um passo importante no que refere-se à educação. A Carta Magna de 1934 destina um capítulo inteiro para traçar os rumos da educação. Citando pela primeira vez o plano nacional de educação (PNE), assim como suas diretrizes. É também na fase inicial da Era Vargas que cria-se o Ministério da Educação, embora esteja em conjunto com o Ministério da Saúde. Além disto, a Constituição de 1934 previa a destinação de fundos para a educação, na qual caberia à União e os Municípios destinar 10% e os Estados e Distrito Federal 20% de suas rendas advindas dos impostos

(BRASIL, 1934, Art. 156). Tudo encaminhava-se de forma liberal e democrática até vir à tona a segunda fase do Estado Getulista.

Com o advento do Estado Novo, muda-se a Constituição (agora baseada em ideários fascistas europeus) e as circunstâncias políticas. Neste cenário, as forças ditatoriais é quem decidem os mecanismos legais. Desta maneira, “o dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano na medida em que lhe é atribuída uma função compensatória” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 97). O artigo 129 da nova Carta Magna, deixa claro a fortificação da dualidade ricos e pobres ao estabelecer que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado...” (BRASIL, 1937, Art. 129). O ensino público fica destinado então aos menos favorecidos que não podem arcar com o ensino privado.

Em se tratando da temática indígena, em 1934, Vargas decreta o dia 19 de abril como o Dia do Índio, em que anos posteriores deram lugar a vários eventos culturais nesta data. Segundo Garfield (2000, p. 16), Getúlio Vargas foi o primeiro presidente brasileiro que visitou uma área indígena. Para o autor, essa redescoberta dos povos indígenas tratava-se de uma estratégia para popularizar a Marcha para o Oeste¹⁰ e disseminar a ideologia de um Brasil miscigenado. “Ao proporcionar escolas e serviços de saúde para índios e sertanejos, e redes de comunicação e transporte, o governo consolidaria a nação como um todo orgânico”, então objetivo do projeto integrador de Vargas. Ainda de acordo com Garfield (2000), parte deste espetáculo recebeu a colaboração de Rondon, primeiro diretor do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que em honraria a seus serviços, Vargas nomeia-o “diretor do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), um órgão criado em 1939 para promover a conscientização pública sobre a cultura indígena e a política estatal”. Percebe-se então que a Era Vargas adotou a ideologia de que “todos somos iguais”, isto é, que a população brasileira é uma só. A ideia era que aos poucos, os povos indígenas iriam extinguir-se até virar somente uma memória na sociedade nacional, bem como declarou o novo diretor do SPI em 1939, Paulo Vasconcelos:

É claro que os índios, assim como o negro, terão que desaparecer um dia entre nós, onde não formam ‘quistos raciais’ dissolvidos na massa branca cujo afluxo é contínuo e esmagador; mas do que se trata é de impedir o desaparecimento anormal dos índios pela morte, de modo o que a sociedade brasileira, além da obrigação que tem de cuidar deles, possa receber em seu seio a preciosa e integral contribuição do sangue indígena de que carece para a constituição do tipo racial, tão apropriado ao meio, que aqui surgiu (GARFIELD, 2000, p. 18).

¹⁰ A Marcha para o Oeste foi um projeto do governo Vargas que visava explorar o interior do Brasil.

Esta ideologia nacionalista e integracionista perpetua-se ao longo de todo o Regime Militar, na qual nega-se a existência e a diversidade cultural dos povos indígenas. É importante esclarecer que, no Brasil, o respeito às diferenças só foi reconhecido após muitos anos de luta e resistência dos povos indígenas, como bem pontua Grupioni (2001):

Durante todo o ano de 1988, o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos direitos indígenas na futura Constituição do país. Além de participar das discussões de temas correlatos, assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos índios. Essa mobilização foi fundamental para garantir a consagração dos direitos indígenas e para barrar as ações de grupos contrários, interessados na exploração dos recursos naturais dos territórios indígenas (GRUPIONI, 2001, p. 13).

Portanto, depois de muita luta, é com a promulgação da Constituição de 1988 que são assegurados aos povos indígenas o direito de continuarem sendo indígenas, uma vez que anterior a esta Carta Magna, as palavras de ordem para com esses povos foram: catequizar, civilizar e integrar. Para Grupioni (2002a),

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal (GRUPIONI, 2002a, p. 131).

De fato, todas as políticas indigenistas existentes hoje, só foram possíveis mediante os direitos assegurados aos povos pela Constituição de 1988. De acordo com o Art. 231 do texto constitucional, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2018)”. Desta forma, a política educacional brasileira e todas as leis subsequentes, passaram a ser pensadas e construídas com base na legislação nacional.

Além de garantirem o direito de manterem sua cultura própria, os povos indígenas também garantiram o direito a uma educação diferenciada, a partir do uso de sua língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, como descrito no Art. 210 da Constituição Federal de 1988: “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 (BRASIL, 2018)”. É a partir deste direito que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta a Educação Escolar Indígena. Em 1991, a missão de formular políticas educacionais para os povos indígenas que antes era da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), passa a ser um papel desenvolvido pelo Ministério da Educação.

A Lei nº 9.394, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, substituindo a Lei nº 5.692 de 1971 que também legislava sobre a educação. Contudo, esta última nada dizia sobre a Educação Escolar Indígena, menos ainda em se tratando da temática indígena na escola. Destarte, a nova LDBEN faz cumprir com o que está disposto no artigo 210 da Constituição Federal. Além disso, em sua atualização, traz vários artigos que versam sobre a temática indígena, como veremos a seguir.

Os princípios da educação nacional estabelecidos no artigo 3º da LDBEN, traz alguns incisos que colaboram para a inserção da temática indígena na escola, vejamos: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; X – valorização da experiência extraescolar; XII – consideração com a diversidade étnico-racial. Nota-se também, que no artigo 26, ao dispor sobre a Educação Básica, a LDBEN menciona a importância dos currículos considerarem os conhecimentos locais e culturais, como pode ser observado: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. O parágrafo 4º do mesmo artigo, diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDBEN, 2018)”.

A ausência da cultura negra e indígena no currículo escolar, fez com que os movimentos sociais lutassem pela sua inserção. Hoje, portanto, esses direitos são reconhecidos legalmente. Faz-se necessário ressaltar que, no governo Lula, a questão racial ganhou bastante visibilidade. Desta forma, em 10 de março de 2008, por meio da Lei nº 11.645/2008, o Estado brasileiro instituiu a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nas escolas. Esta Lei, por sua vez, altera a LDBEN, inserindo o artigo 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2018).

Ao dispor sobre o Ensino Médio na seção IV, o parágrafo 1º do artigo 35-A da LDBEN, diz que “a parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (LDBEN, 2018)”. Ou seja, a BNCC também tem a obrigatoriedade de inserir em seu texto a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), este foi aprovado no dia 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, que possui vigência de 10 anos. Segundo o MEC (2018), o PNE tem por objetivo determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O documento possui dez diretrizes, sendo elas:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - *superção das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;*
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - *promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;*
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental* (BRASIL, 2015, p. 12, *grifo nosso*).

No que concerne à temática indígena, nota-se que das dez diretrizes que o PNE traz, três versam sobre as questões da diversidade, sendo elas: III, VII e X. De acordo com o PNE (2015, p.12), as diretrizes “são transversais e referenciam todas as metas, buscando sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do País”. Em se tratando das

metas, o referido documento dispõe de 20. Segundo o texto do PNE (2015, p. 13), apenas as metas 4 e 8 refere-se à redução das desigualdades e à valorização da diversidade:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE) - (PNE, 2015).

Observando as duas metas, nota-se que nenhuma delas faz referência aos povos indígenas, tornando-se algo que pode colaborar para uma invisibilidade indígena no âmbito escolar.

O PNE também orienta o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME). Com relação ao PEE do Estado do Maranhão, no qual é de interesse desta pesquisa, percebe-se que é um documento que atribui determinada preocupação para com a diversidade, sobretudo com relação à temática indígena. No corpo de seu texto, o documento traz no item 1.1.4 a discussão sobre as “Modalidades e Diversidade da Educação Básica”. Dentre as modalidades estabelecidas pelo PEE-MA (2014), pode-se encontrar: Educação de Jovens e Adultos no Maranhão; Educação Especial no Maranhão; Educação Indígena no Maranhão; Educação do Campo no Maranhão; Diversidades e Temas Sociais. Todas as modalidades apresentadas reforçam o respeito e a valorização da diversidade em sua discussão. Sobre a proposta da modalidade “Diversidades e Temas Sociais”, o (2014) esclarece:

A proposta tem foco no combate às desigualdades étnico-raciais, fiscais, ambientais, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural, que não devem criar um fosso entre o currículo obrigatório e as diversidades e temas sociais, de acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) – (PEE-MA, 2014, p. 13).

No que tange às metas do PEE-MA, o documento determina 22 metas. Mediante à análise do documento, percebe-se que a maioria de suas metas também reforçam a valorização da diversidade. Desta forma, o referido PEE, traz como meta 7: “Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o

desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais)”. Dentre as estratégias desta meta, uma merece destaque em relação à temática indígena, uma vez que esta compromete-se em: “Implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todas as escolas da rede estadual”. Sendo assim, a Escola que foi palco para esta pesquisa, encontra-se contemplada nesta meta, visto que trata-se de uma escola da rede estadual.

Diante do que foi exposto, considera-se que a política educacional brasileira sofreu várias modificações ao longo de sua história, em que até a Constituição de 1988, a tendência foi negar a diversidade cultural e principalmente a existência dos povos indígenas. Esta inexistência pode ser compreendida no pensamento de Santos (2010), quando diz que,

“[...] A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza [...] (SANTOS, 2010, p. 36-32).

Nesse contexto, anterior à Constituição de 1988, o olhar hegemônico do Estado Brasileiro fez com que as políticas nacionais declarassem os povos indígenas enquanto inexistentes. Lentamente, o Estado tem buscado incluir esses povos em suas políticas. Já no que concerne à temática indígena na escola, nota-se que as políticas educacionais a contemplaram somente após a aprovação da Lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Desta maneira, concordo com Baniwa (2010, p. 45) quando diz que o Brasil tem passado de uma sociedade hostil para uma sociedade de tolerância perante a diversidade cultural. Contudo, o autor enfatiza que “[...] uma coisa é tolerar, outra coisa é compartilhar espaços sociais, espaços de poder e modos de pensar, de viver, valores e conhecimentos [...]”. Portanto, não basta ter visibilidade somente nas leis, faz-se necessário tê-las também no âmbito escolar.

3.2 O QUE OS DOCUMENTOS DA ESCOLA TÊM A DIZER SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?

Há escolas que são gaiolas.

*Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os
pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
(Rubem Alves, Gaiolas ou Asas?)*

É mister entender as questões da modernidade para depois problematizarmos a escola, uma vez que a segunda é produção da primeira. De acordo com Bauman (1998, p.12) “Podemos pensar a modernidade como um tempo em que *se reflete* a ordem – a ordem do mundo, do habitat humano, do eu humano e da conexão entre os três [...]”. Dessa forma, pode-se afirmar que o Estado, enquanto instituição máxima da modernidade, inseriu a consciência da ordem para o mundo ocidental. Uma ordem que visa estabelecer normas para classificar o que é normal e anormal em uma sociedade. Para Bauman (p. 09), “Classificar significa separar, segregar [...]”, sendo assim, a criação do *outro* é obra do poder diferenciador da ordem social. Ficando estabelecido um padrão de existência, em que tudo que foge a esse padrão torna-se inexistência. É, portanto, as normas que estabelecem e dividem as diversas esferas que compõem a sociedade contemporânea.

Essas normas adotadas pelo Estado moderno só são possíveis mediante às relações de poder. E as que foram exercitadas na modernidade constituíram a norma padrão mundial do poder capitalista na qual Quijano (2010) denominou de *Colonialidade*. Sendo mais clara, tudo que não segue a norma padrão de poder é automaticamente produzido como o “outro”. E estando “do outro lado da linha”, encontra-se então ao lado da invisibilidade social que é uma forma radical de exclusão. Tão radical que o torna invisível. É interessante ressaltar a fala de Santos (2010) quando diz que as distinções invisíveis fundamentam as visíveis, isto é, os sujeitos só são colocados como visíveis na medida em que existem os sujeitos invisíveis ou os “outros”. Em outras palavras, Bauman (1998, p. 23) nos afirma a mesma coisa ao dizer que: “[...] um lado depende do outro, mas a dependência não é simétrica. O segundo lado depende do primeiro para o seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua autoafirmação”. Compreende-se então que o primeiro lado citado por Bauman, pode ser comparado ao lado dos sujeitos visíveis que precisam “do outro lado da linha” ou dos sujeitos invisíveis para a sua autoafirmação.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se aferir que a instituição escolar não está desassociada da colonialidade, ela serve, antes de tudo, para ordenar. A escola é um espaço

disciplinar do sujeito. Foucault nos diz claramente isso quando ao se remeter a instituição escolar, afirma:

Sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciadas do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Destarte, podemos afirmar que a escola é responsável por padronizar subjetividades, já que regula comportamentos. Antes de adentrarmos na discussão sobre quais seriam esses comportamentos, faz-se necessário responder o que seria essa tal subjetividade. A seguir veremos a concepção de alguns autores sobre o conceito.

Segundo Foucault (2004, p. 262) subjetividade é “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si.”

Mansano (2009, p. 112) apoiada em Guatarri, diz que a subjetividade é “[...] uma matéria-prima viva e mutante a partir da qual é possível experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o mundo e de nele agir.”

Segundo Silva (2009, p. 172), “[...] subjetividade é o processo de tornar o que é universal singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano.”

Diante dos conceitos expostos, podemos afirmar que a subjetividade é uma construção do sujeito que se dá de maneira social e coletiva. A subjetividade é uma síntese dos encontros que temos ao longo da vida. Com relação ao sujeito, concorda-se com Mansano (2009, p. 115) ao afirmar que “o sujeito é um vir a ser que não se estabiliza de maneira definitiva”. Sendo assim, o sujeito se encontra em constante transformação a cada encontro no meio social.

Agora que se conceituou sujeito e subjetividade, compreender-se-á melhor qual a sua relação com a instituição escolar. Já sabe-se que a escola é um espaço disciplinador e regulador do sujeito, a ponto de construir subjetividades padronizadas. Agora é importante questionarmos como a educação atua no processo de subjetivação dos estudantes.

Pois bem, eis a resposta: através do currículo. Mas, não o currículo enquanto coisa, porém, como uma relação social, ou melhor, uma relação de poder. Para ser mais precisa, o currículo enquanto discurso. Segundo Foucault (1999),

Em toda sociedade a produção de discursos é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e distribuída por um certo número de procedimentos cujo papel é o de conjurar seus poderes e perigos, para obter domínio sobre seus eventos casuais, para evitar sua pesada, imensa materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 24).

Dessa forma, na instituição escolar, alguns documentos desempenham a seleção desses discursos no currículo, como o Projeto Político Pedagógico, os livros didáticos, os projetos didáticos, entre outros. Adiante, discorro sobre estes três tipos de documentos nos quais foram possíveis de serem coletados durante a pesquisa documental na Escola Dimas.

Durante à observação etnográfica, conseguiu-se com muita dificuldade uma cópia do Projeto Político Pedagógico da Escola Dimas Simas Lima. O projeto encontrava-se desatualizado e remetendo ainda ao ano de 2010, enquanto encontrávamo-nos no ano de 2017. Nesse documento, a Escola se propõe a trabalhar de modo que oportunize “[...] reflexões significativas sobre a diversidade cultural, etnias, orientação sexual, preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável e gênero (p. 11)”. Todavia, durante toda a pesquisa notou-se o contrário. A escola encontra-se distante do discurso que emprega em seu Projeto, uma vez que foi possível identificar atos de preconceito e uma diversidade que não é valorizada pela instituição escolar. Com relação às metas da Escola, o documento enfatiza que é uma de suas metas: “Estimular a participação da comunidade nas ações da escola; Promover a interação ente escola e comunidade em busca de alternativas para resolver problemas sociais (p. 13)”. Tratando-se das ações para cumprir estas metas, o documento propõe: “Realização de palestras com o Conselho Tutelar, psicólogos e pessoas da comunidade (p. 13)”. Aqui cabe uma reflexão, quem insere-se nesse conceito de comunidade que o documento aborda?

Durante os dois anos de observação na Escola Dimas, das ações que o documento propõe-se, foram constatadas apenas palestras com o Conselho Tutelar e psicólogos. Percebe-se que a Escola não reconhece os povos indígenas enquanto membros da comunidade, visto que, durante todo esse período, nenhuma atividade incluiu a temática indígena em sua agenda. Essa ausência também está prevista na construção dos próprios planos de ações do Projeto Político Pedagógico (p. 14-16), observe:

MÊS DE AÇÃO	PROPOSTA DE AÇÃO	QUANDO?
Abril	Gincana comemorativa em referência ao aniversário de Grajaú.	20 a 28/04
Maio	Homenagem às mães; Atividades em comemoração ao Dia do Trabalho.	07/05; 23/05 a 30/05
Junho	Atividades sobre o meio ambiente; Gincana sobre a Copa do Mundo e Festa Junina.	Primeira quinzena; 29 e 30/06
Agosto	Gincana em referência ao Folclore Brasileiro.	11/08
Setembro	Jogos da Independência	Semana da Pátria
Outubro	Atividades envolvendo o tema das Eleições de 2010.	01/10
Novembro	Música e Consciência Negra: Festival.	05/11

Nota-se que em seu plano de ação, a Escola não propõe nada que faça referência à cultura indígena. O mês de abril em que grande parte das escolas buscam comemorar o Dia dos Povos Indígenas, no documento da Escola Dimas, nada é citado sobre isso. Observe que a data de ação é um dia depois da data comemorativa em questão. Embora o Projeto tenha sido elaborado para o ano de 2010, percebe-se que a Escola ainda hoje norteia-se pelos planos de ações desse documento, visto que os eventos escolares presenciados durante o período de observação, seguem as mesmas ações descritas no PPP. Alcântara (2015, p. 2) nos diz que “a escola colonizada, assim, se constitui em um espaço que busca um ideal de sujeito a partir das heranças coloniais europeias, ou seja, um aluno branco, masculino, heterossexual, católico, racional, burguês etc. [...]”. Dessa maneira, acredita-se que este seja o paradigma que a Escola Dimas esteja inserida.

Sobre os projetos didáticos, durante a pesquisa não encontrou-se nenhum documento por escrito com o planejamento de tais projetos. Porém, observou-se que alguns foram aplicados assim como estava previsto no Projeto Político Pedagógico. Um deles foi o projeto que realizaram no período comemorativo do aniversário de Grajaú. Percebeu-se que este projeto foi aplicado nos dois anos consecutivos da pesquisa. Tal projeto, segundo o PPP da Escola, tinha como objetivo a “interação entre alunos e professores, além da reflexão sobre a história do município (p. 14)”.

No ano de 2017, durante esse período, as ações ficaram sob orientação das professoras de História e Geografia. O projeto foi aplicado com todas as turmas e visou explicar para a comunidade escolar os aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos de Grajaú. Durante a abertura da culminância do projeto, a diretora teve a oportunidade de falar um pouco sobre suas memórias sobre a cidade de Grajaú, visto que ela era a pessoa com mais idade na Escola. Ao relatar suas memórias, a diretora enfatizou que antes o município possuía uma estética do Brasil Colonial e que as escolas de antigamente havia uma ordem que hoje não encontra-se mais. Para ela, essas características eram algo positivo que foi perdendo-se com o passar do tempo.

A primeira apresentação do projeto foi protagonizada por uma turma do 1º ano “B”, em que contaram sobre o contexto histórico de Grajaú. Um aluno contou um pouco sobre a história de Grajaú e apresentou um vídeo que a turma produziu no qual resumia o que ele havia contado. Ao relatar o período histórico, o aluno que estava apresentando, frisou que hoje não há mais conflitos entre indígenas e não indígenas no município, percebe-se então o desconhecimento do aluno com relação as fronteiras étnicas na cidade. O vídeo, por sua vez, acabou sendo mais agravante ainda do que sua fala. A exposição do vídeo apresentou uma visão totalmente distorcida sobre a fundação de Grajaú. Nela, o discurso que foi transmitido é o de que os povos indígenas é que foram os invasores do lugar, e que ao invadir o território grajauense, realizaram uma chacina que destruiu toda a população que havia ali. Além disso, no final do vídeo foi apresentado algumas imagens de Grajaú, porém nessas imagens nenhuma aldeia que se encontra presente na cidade foi contemplada.

O 3º ano “C” ficou com o tema “Cultura Grajauense”, entretanto, no ato da apresentação, a aluna que estava apresentando relatou que a turma achou muito ruim quando souberam que este era o seu tema, visto que “Grajaú não tem cultura!”, assim exclamou. Em seguida, ela reiterou dizendo que apesar de tudo Grajaú tinha muita coisa para explorar. Dessa forma, por cultura grajauense o grupo destacou o carnaval, as festas juninas, a religião e a culinária. Outro aluno apresentou um poema que fez sobre Grajaú. O poema retratava as características da cidade, contudo, também nada abordou sobre os povos indígenas. Ao final da apresentação, a turma ofereceu uma degustação de “Maria Isabel” e paçoca, que representavam a culinária de Grajaú, segundo o grupo.

O 3º ano “B” apresentou o tema “Política Grajauense”. A turma fez a apresentação com um vídeo que contava um pouco da história de Grajaú e sobre sua política. Com relação ao contexto histórico, o grupo nem sequer relatou sobre os indígenas que aqui habitavam, apenas falou que Antônio Francisco dos Reis decidiu povoar o local, formando

anos depois a cidade de Grajaú. Na sequência os alunos abordam no vídeo sobre a desigualdade social, educação, saneamento básico e segurança do município. Em seguida, o vídeo mostra uma entrevista que os alunos fizeram com um professor da Escola Dimas, em que pediram para ele falar sobre o comportamento dos jovens de hoje perante a política grajauense. O professor esclarece que os jovens não têm nenhum interesse pela política, que falta engajamento político e que eles enquanto professores tentam mostrar todos os dias em sala de aula que a participação deles na política é imprescindível para as mudanças necessárias no país. O vídeo finaliza-se com uma música e imagens de Grajaú, nas quais as aldeias também ficaram de fora.

O 3º ano “A” falou sobre os aspectos econômicos de Grajaú, em que trouxeram para a apresentação um vídeo em que apresentava uma entrevista com um empresário do ramo gesso, visto que é considerado o meio que mais produz renda para Grajaú.

Entendo que os alunos não tiveram a intenção de menosprezar a cultura indígena de Grajaú, mas que apresentaram somente a versão que encontraram ao pesquisar sobre a história do município, pois é a mesma versão que é relatada pelo IBGE. Porém, é interessante enfatizar mais uma vez que essas apresentações foram orientadas pelas professoras de História e Geografia, em que deveriam ter passado aos alunos uma visão crítica sobre esta versão distorcida da história da cidade. Além disso, poderiam ter orientado a turma do 3º ano “C” para abordarem a cultura indígena e quilombola de Grajaú, uma vez que é entristecedor ouvir de uma aluna que o município não tem cultura. Dessa forma, a escola enquanto uma instituição de pensamento abissal, revela-se como uma reprodutora das desigualdades sociais, uma vez que, invisibilizando a história da cultura indígena e quilombola, também contribui para a distorção de identidades, devido a supremacia de valores eurocêntricos.

Em 2018, embora o projeto tenha sido realizado de forma apressada, os alunos ainda conseguiram produzir um jornal no qual denominaram de “Rica Pérola do Maranhão” e a produção de alguns poemas. Com relação ao jornal produzido, este trouxe algumas entrevistas com moradores antigos de Grajaú e com a diretora, apresentou também uma pesquisa com a população grajauense, além de festividades e agenda cultural da cidade.

Com relação às entrevistas abordadas no jornal, os alunos realizaram uma com o senhor Raimundo Lima Brito, um dos antigos comerciantes de Grajaú, na qual pediram para ele comentar sobre a cidade de Grajaú na década de 1960. Também entrevistaram João da Cruz Atena, um dos fundadores do Bumba Meu Boi em Grajaú; Raimundo Assunção, autor do hino de Grajaú; Alzira Nogueira de Lacerda, viúva de José Silva de Lacerda que criou o

primeiro posto de combustível no bairro Canoeiro; e, por fim, entrevistaram Maria do Socorro Costa Fonseca, atual diretora da Escola Dimas.

Sobre as entrevistas, faz-se interessante destacar a fala de João da Cruz Atena sobre a cultura grajauense, uma vez que o pensamento deste senhor é o mesmo de muitos grajauenses. Para ele, a cidade de Grajaú é conhecida como a terra do “já teve”, isto é, em sua visão, nas décadas passadas havia mais cultura na cidade e que hoje ela está “morrendo”. Observa-se que por fazer parte dos movimentos ligados às danças folclóricas, para ele, a cultura está relacionada ao ato de “fazer acontecer”, ou seja, quando deixa-se de investir nas festas juninas, por exemplo, a cultura grajauense morre.

Dessa forma, muitos grajauenses acreditam que a cultura é um bem que pode ser acumulado, isto é, como dados e situações que pudéssemos adquirir, assim como adquirimos um carro ou outro objeto. Para Roberto da Matta (1981, p. 1), cultura no senso comum “é equivalente a volume de leituras, a controle de informações, a títulos universitários e chega até mesmo a ser confundido com inteligência [...]”. Segundo o autor, geralmente “[...] pensamos a cultura como algo individual que as pessoas inventam, modificam e acrescentam na medida de sua criatividade e poder [...] (p. 2)”. Porém, o conceito de cultura é muito mais complexo, é a “maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa [...], é um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas (p. 2)”.

Para o jornal, os alunos também realizaram uma pesquisa com a população grajauense no intuito de identificarem o índice de conhecimento dos grajauenses com relação à cultura local. Os alunos fizeram um questionário com perguntas de múltipla escolha, nas quais buscaram investigar se a população abordada sabia o que era cultura, se conheciam a diversidade cultural de Grajaú e se eles conheciam alguma cultura indígena presente na cidade. Entretanto, na época, estava estagiando na Escola Dimas, podendo ver de perto como foi realizada esta pesquisa. Primeiramente, os próprios alunos não sabiam identificar o que era cultura, uma vez que perguntaram-me se a Ponte Pênsil (ponte histórica de madeira da cidade) poderia ser considerada uma cultura. Além disso, percebi que os questionários foram aplicados de forma apressada, pois já estava em cima do prazo e eles queriam obter suas notas. Portanto, não tem como atribuir um valor científico. Contudo, segundo a pesquisa da turma, de 60 pessoas abordadas, 18% não conheciam a existência da cultura indígena em Grajaú e 23% tiveram dúvidas ou não responderam nada. Mesmo que tenha sido uma pesquisa escolar, o número de pessoas que desconheciam a cultura indígena foi um número a se considerar.

Tratando-se dos poemas produzidos pelos alunos, ao falar de Grajaú, todos eles só ressaltaram a beleza da Catedral de Nosso Senhor do Bonfim, da Ponte Pênsil (lugares considerados pontos turísticos em Grajaú) e das riquezas naturais. A culminância do projeto foi finalizada com duas palestras, uma com o Jorge Hilário (investigador da Polícia Civil/MA) e outra com Maria Cléa (professora aposentada). Os dois foram convidados para relatar para os alunos sobre as memórias que tinham de Grajaú. Contudo, somente Jorge Hilário pontuou a questão da discriminação e preconceito na história de Grajaú. Ele falou que em décadas passadas, havia uma segregação nos locais de festas, não permitindo a entrada de negros e nem indígenas. Confirma-se então mais uma vez os conflitos interétnicos na história de Grajaú.

No último ano de pesquisa, isto é, no ano de 2018, a Escola Dimas só atendia às turmas de 2º e 3º anos no turno vespertino, o que veio a implicar na pesquisa documental, visto que só consegui coletar livros didáticos para estas turmas. A coleta destes livros só foi possível em razão do meu estágio que também foi realizado nesta Escola, pois foi algo que viabilizou minha aproximação com os professores e ajudou-me durante a coleta dos dados. Dessa forma, analiso a seguir cinco livros didáticos, sendo dois de Geografia (2º e 3º ano), dois de História (2º e 3º ano) e um de Artes (volume único).

Os dois livros de Geografia do Ensino Médio fazem parte da coleção “Fronteiras da Globalização/Editora Ática” com autoria de Lúcia Marina Almeida e Tércio Rigolin, nos quais foram disponíveis pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2018, 2019 e 2020.

Sobre o livro didático do 2º ano do Ensino Médio de Geografia, este traz como temática: o espaço geográfico globalizado. No que condiz à temática indígena, a primeira coisa que saltou ao meu olhar, foi quando ainda encontrava-me em período de estágio e tive que dar uma aula com base no capítulo 4 que tinha como discussão “O mundo no século XXI: economia e geopolítica”. Ao tratar sobre o BRICS (sigla que refere-se ao grupo de países com mesmas características econômicas: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), o livro traz a seguinte informação: “[...] Existem também dois países com uma população etnicamente homogênea (China e Brasil) e três países com grande diversidade étnica (Índia, Rússia e África do Sul) [...]” (ALMEIDA; RIGOLIN, 2016, p. 44)”. Quando li esta afirmação, fiquei de certa forma assustada, pois em hipótese alguma Brasil e China podem ser considerados países etnicamente homogêneos. Nesta pesquisa já discutimos o quanto o Brasil é ricamente diverso, não precisando de mais argumentos para considerar este fato. Quanto a China, de acordo com Rui (2011),

A China é composta por 56 grupos étnicos diferentes, a etnia Han corresponde a 91,02% do total da população, sendo que as outras 55 etnias minoritárias são apenas 8,98% da população chinesa, com cerca de 108 milhões habitantes, a etnia Zhuang, tem 15.55 milhões de habitantes e a etnia menos numerosa é etnia Luoba com 2000 habitantes⁵. Segundo os dados estatísticos de 1953, as etnias minoritárias só correspondem a 6.1% do total da população chinesa. No ano 2000 esta percentagem aumentou para 8.41%. De acordo com a pesquisa por amostragem de 2005 e de acordo com o quinto censo populacional em 2000, a etnia Han cresceu 2.03%, passando a ter 23.55 milhões de habitantes, as etnias minoritárias cresceram 15.88% e correspondem a 16.90 milhões dos habitantes chineses, isso indica que a população das minorias étnicas cresceram mais rapidamente do que etnia Han. As 55 etnias falam 72 línguas diferentes, mas na China o mandarim é a língua oficial de todo o território (RUI, 2011, p. 12).

Sendo assim, é inaceitável que um livro de Geografia traga uma informação tão distorcida como esta. É interessante observar que ao mesmo tempo que o livro refere-se ao Brasil enquanto etnicamente homogêneo, no capítulo posterior, cita que os negros foram os mais atingidos pelo preconceito étnico, algo que contradiz a informação anterior. Com relação aos povos indígenas, no livro nada consta, nem mesmo quando vem a tratar sobre o agronegócio nos dias atuais. Percebe-se então que o livro reforça a ideia de que os indígenas só existem no passado, visto que ao discorrer sobre o mundo globalizado, o indígena desaparece totalmente enquanto realidade, colaborando fortemente para sua invisibilidade social.

O livro didático de Geografia do 3º ano que segue a mesma coleção, traz como tema “O espaço brasileiro: natureza e trabalho”. O livro inicia abordando os aspectos gerais do território brasileiro. Ao falar sobre a formação e ocupação do território brasileiro, o capítulo 2 traz uma visão otimista das atividades econômicas que foram desenvolvidas no Brasil Colônia, pois na concepção dos autores “representaram fator essencial para expansão territorial (ALMEIDA; RIGOLIN, 2016, p. 21)”. Dessa forma, quando tratam sobre o bandeirismo e as missões, o livro não faz nenhuma reflexão sobre o sofrimento que esses povos passaram, nem mesmo em um box complementar, abordam ainda enquanto algo positivo, como pode-se observar:

[...] Tiveram importância fundamental o *bandeirismo apresador* (séculos XVI e XVII), que eram as expedições organizadas com o objetivo de aprisionar indígenas, e o *bandeirismo prospector* (séculos XVII e XVIII), expedições que visavam descobrir ouro e pedras preciosas. Muitas vezes as bandeiras tinham os dois objetivos.

As missões que catequizavam indígenas estiveram presentes no sul e no norte do território. Juntamente com elas, a exploração e a comercialização das drogas do Sertão foram responsáveis pela incorporação de grande parte da Amazônia ao domínio português (ALMEIDA; RIGOLIN, 2016, p. 22).

Nota-se o tom relativizado nesta fala, é como se o processo de colonização tivesse acontecido sem resistência dos povos indígenas e de forma pacífica. Nega-se portanto, a história de dizimação desses povos e de luta contra todas as imposições dos europeus.

Ao falar sobre a hidrografia do Brasil, o livro apresenta em um box complementar a reunião que ocorreu em 2015 entre o Ibama, a Funai, o Ministério Público Federal e a empresa Norte Energia para discutir sobre as compensações prometidas aos indígenas na construção da Usina de Belo Monte, em Vitória do Xingu. Embora o livro tenha inserido a temática indígena, faz-se necessário ressaltar que dificilmente os professores da rede pública trabalham os boxes complementares, em razão do pouco tempo disponível, pois são apenas duas aulas de Geografia por semana, e da necessidade de se avançar os conteúdos. Este fato pôde ser constatado na observação em sala de aula durante o estágio, no ato da aula, a professora nem sequer pediu para os alunos lerem em casa ou em outro momento, simplesmente passou como se não houvesse nada de interessante naquele box.

Quando o livro discorre sobre os fatos discorrem sobre os impactos ambientais na Amazônia, também não traz nenhuma criticidade, apenas cita que a extração de madeira ilegal está associada a invasão de terras indígenas e Unidades de Conservação, mas nada que traga uma reflexão mais aprofundada. A mesma coisa acontece quando trata-se dos impactos ambientais no Cerrado.

No capítulo 9, ao falar sobre as características da população brasileira, o tópico “Composição Étnica”, apresenta a seguinte informação:

Os indígenas (primeiros habitantes), os negros (trazidos do continente africano para trabalhar na condição de escravos) e os brancos (europeus, principalmente) formam os três grupos básicos que compõem a população brasileira. A intensa miscigenação, ou mestiçagem, entre esses grupos originou *mulatos* (brancos com negros), *cafuzos* (indígenas com negros) e *caboclos* ou *mamelucos* (indígenas com brancos). No entanto, o IBGE usa a nomenclatura *parda* para definir todos os mestiços (ALMEIDA; RIGOLIN, 2016, p. 22).

Vejo este trecho enquanto uma informação destoante no que condiz a composição étnica brasileira. Primeiro, porque reforça termos racistas como mulatos, cafuzos, caboclos ou mamelucos. Segundo, porque nos traz uma ideia de extinção das diferenças étnicas, que são pautadas no conceito de miscigenação. A nomenclatura *parda* da forma em que o texto aborda, remete-nos ao pensamento de que nos dias de hoje não há mais indígenas, visto que

que a grande maioria sofreu a “intensa miscigenação”. Acredito que o livro necessite rever os termos empregados, uma vez que encontram-se desatualizados.

No capítulo 17, o livro aborda a questão fundiária no Brasil. O curioso é que ao falar da Lei de Terras de 1850 e do Estatuto da Terra, os autores não citam em nenhum momento os povos indígenas. Quem tem o mínimo de conhecimento sobre a história do Brasil, sabe que a Lei de Terras de 1850 afetou diretamente os povos indígenas, assim como os negros. Quando esta lei determinou que as terras públicas só poderiam ser adquiridas mediante a compra, a maior parte das terras indígenas ficaram sob posse dos grandes fazendeiros. Segundo Almir de Souza (2013, p. 4), “os povos originários, em geral, também foram vistos pelos estudiosos como populações que, com a Lei de terras em 1850 e a sua lei regulamentadora em 1854, sofreram um avanço mais agressivo em direção às suas terras”. Destarte, os povos indígenas são considerados os maiores prejudicados por essa lei, não podendo ficar ausente na discussão realizada pelo livro.

Outro fato que me desprendeu atenção, trata-se de quando os autores descrevem sobre os conflitos no campo. Ao discorrer sobre o assunto, o livro tange apenas os conflitos entre os posseiros e os grileiros, como pode-se observar:

Nesse contexto de disputa pela posse de terras, destacam-se duas figuras frequentemente envolvidas nos conflitos: o *posseiro* e o *grileiro*.

Posseiro. Indivíduo que tem a posse da terra e nela trabalha sem, porém, possuir o título de propriedade.

Grileiro. Pessoa que toma posse da terra de outros, usando para isso falsas escrituras de propriedade (ALMEIDA; RIGOLIN, 2016, p. 209).

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 2015, foram registradas 18 ocorrências de conflitos relativos a direitos territoriais nos estados do Amazonas (1), da Bahia (2), Maranhão (1), Mato Grosso do Sul (10), Rio Grande do Sul (1), Rondônia (2) e Santa Catarina (1) (CIMI, 2015, p. 68). Dessa forma, frente aos dados expostos, torna-se um absurdo nos tempos atuais, o livro de Geografia não abranger os conflitos étnicos entre indígenas e não indígenas acerca das terras, visto que é algo que tem sido muito recorrente no Brasil.

Com relação aos livros didáticos de História do Ensino Médio, buscou-se analisar dois livros da coleção “Olhares da História: Brasil e mundo/ Editora Scipione” com autoria de Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino, sendo disponíveis pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) também para os anos de 2018, 2019 e 2020.

Diferentemente do livro de Geografia do 2º ano, o livro de História traz uma visão crítica a respeito da história dos povos indígenas. A apresentação do capítulo 2, que fala sobre a colônia portuguesa na América, traz a imagem da liderança indígena Raoni Mituktire e ressalta sua luta pelas demarcações das Terras Indígenas no país. Além disso, o livro apresenta vários momentos em que os povos indígenas foram excluídos e explorados, bem como realiza críticas à Igreja e aos jesuítas no Brasil Colonial. É interessante a forma como o livro trabalha com as imagens, em contraposição ao que costumamos presenciar nos livros didáticos, o de Vicentino e Vicentino (2016) não traz somente imagens clichês para representar os povos indígenas, na abertura do capítulo 7, o livro traz a imagem de uma criança da etnia Jenipapo-Kanindé que possui cabelos cacheados, algo que não costumamos ver nos livros didáticos tradicionais. Os próprios autores fazem essa desconstrução de imagens, um exemplo disto, é a crítica que realizam sobre a tela de Jean Leon Gerome Ferris “O primeiro Dia de Ação de Graças” produzido em 1863, em que esclarecem que o encontro entre ingleses e indígenas não havia sido pacífico quanto demonstrava a imagem. Outro fato que chamou minha atenção, foi a crítica que os autores fizeram ao Iluminismo, o que dificilmente visualizamos em outros livros didáticos. Também é importante ressaltar a preocupação que o livro teve com a atualização de conceitos. Em um box complementar chamado “Construindo Conceitos”, os autores passam para os alunos um melhor entendimento acerca dos conceitos fundamentais no ensino de História. Na página 261, por exemplo, o livro diferencia colonização, colonialismo, descolonização e pós-colonialismo. Refletir sobre estes conceitos faz com que os alunos compreendam melhor as várias formas de se interpretar a História. Perante a análise, observa-se que do início ao fim, o livro aborda a luta e resistência dos povos indígenas, configurando-se então como um livro adequado para ser trabalhado nos dias atuais.

Com relação ao livro de História do 3º ano, a temática que é centro de discussão trata-se sobre o mundo nos séculos XX e XXI. Entretanto, algumas coisas precisam ser revistas, visto que, em contraposição ao livro de História do 2º ano, este livro só trabalha sobre os povos indígenas no último capítulo quando discorre sobre o Brasil e a reorganização democrática, aparecendo somente nas últimas páginas do capítulo ao abordar que eles foram à luta na década de 1970, já finalizando o livro. É importante frisar que nas escolas públicas, dificilmente um professor consegue trabalhar o livro inteiro ao longo do ano, dando prioridade para os conteúdos que se encontram à frente. Outra coisa que precisa ser esclarecida, é que os povos indígenas não existem somente no Brasil Colonial e no contexto da criação da Constituição 1988. Ao longo de todos os séculos XX e XXI os povos indígenas

têm participado da História, não sendo justo serem lembrados somente em alguns momentos oportunos. Dessa forma, nota-se que o livro didático de História do 3º ano, prioriza os conhecimentos eurocêntricos e mantém o indígena aprisionado no passado. De acordo com Grupioni (2004), após a colonização o indígena desaparece, porém, antes disso, ele nos deixa algumas generalidades como o fato de adorar Tupã e morar em ocas, além de algumas técnicas, como a fabricação de redes e esteiras, bem como suas lendas, ou seja, no imaginário ocidental, na contemporaneidade o indígena torna-se uma herança cultural que vez ou outra a sociedade nacional precisa resgatar.

Por último, analiso o livro didático de Artes do Ensino Médio da coleção “Arte por toda parte” com autoria de Solange Ferrari, Daniela Sardo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari. Esse livro é composto por um volume único no qual é disponível para todos os anos do Ensino Médio, sendo indicado pelo PNLND para ser trabalhado no ano de 2018. O livro didático analisado contém 320 páginas, dentre elas, somente 4 traz a temática indígena. As poucas páginas que o livro relata sobre os povos indígenas, faz referência a um “índio genérico” em que no ensino de Artes só aparece as pinturas indígenas, homogeneizando assim toda uma diversidade cultural. Dessa forma,

Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal. Assim, todos os que lerem aqueles livros saberão que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas, por outro lado, ninguém aprenderá nada sobre a complexidade de sua vida ritual, as relações entre esta e sua concepção do mundo ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência (ROCHA, 1984, p. 27 *apud* GRUPIONI, 2004, p. 489).

Foi exatamente esta impressão que o livro de Artes passou-me, visto que, em duas vezes que fala-se sobre os povos indígenas, o que aparece em destaque são as pinturas corporais. Outro ponto interessante de se ressaltar, é que esses temas só apareceram em boxes complementares. Ao longo de todo o livro, não tem nenhum capítulo destinado a discutir sobre a cultura desses povos. Nas últimas páginas do livro, encontra-se um infográfico denominado “O bem indígena”, no qual o conteúdo aborda os bens materiais e imateriais deixados pelos povos indígenas. Ao analisar esse infográfico, veio-me exatamente a fala de Grupioni (2016), o intuito é realmente passar a imagem do indígena enquanto artefato de museu, reafirmando a todo instante que eles estão no passado. Dessa maneira, a visão que os alunos recebem dos povos indígenas, é a de que foram pessoas que deixaram traços importantes para a construção da identidade nacional, contudo, não encontram-se presente nos dias atuais. São apenas uma herança cultural na história do Brasil.

Diante da análise dos documentos, podemos considerar que o PPP da Escola Dimas, embora fale do respeito à diversidade, não contempla a temática indígena em suas ações, colaborando assim para uma invisibilidade indígena no âmbito escolar. No que concerne os projetos aplicados referentes à data comemorativa do aniversário de Grajaú, nota-se que não há uma preocupação dos professores com os discursos que são construídos acerca dos povos indígenas, reproduzindo assim uma visão negativa desses povos perante a sociedade grajauense. O aconselhável é que a Escola repense sobre a historiografia que está sendo contada no que diz respeito a fundação da cidade. Com relação aos livros didáticos, concordo com Grupioni (2006) ao dizer que:

Os autores destes manuais didáticos precisam rever suas fontes e as teorias que seguem, balizando seus livros em pesquisas mais contemporâneas. As editoras, por sua vez, precisam ser mais cuidadosas no controle dos materiais que elas publicam. E o Governo Federal deve incentivar avaliações sistemáticas dos livros didáticos beneficiados nos programas de compra e distribuição de material didático para todo o país (GRUPIONI, 2004, p. 489).

Faz-se necessário haver um maior controle do que se é publicado nos livros didáticos, uma vez que, na maioria das escolas públicas, é o único meio de informação impresso que os estudantes recorrem ou têm acesso. Outrora, muitos professores também planejam suas aulas somente com base no que está escrito no livro didático, reproduzindo, dessa maneira, os mesmos discursos eurocêntricos que negam a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Percebe-se, então, que mesmo com a implementação da lei 11.645/08, as práticas discursivas acerca dos povos indígenas pouco mudaram, ainda reproduz-se a imagem do indígena atrelada ao passado e de forma estereotipada. Por fim, respondendo a indagação realizada na introdução do capítulo, tenho que concordar com Ailton Krenak quando diz que a cortina se fecha após a colonização portuguesa, porque foi realmente isso que os documentos demonstraram. Não há uma história dos povos indígenas antes do contato com o europeu. Portanto, enquanto os documentos não se atualizam, cabe a nós professores abriremos a cortina.

4 RELAÇÕES DE PODER DE DIFERENCIAÇÃO E PRÁTICAS DISCURSIVAS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA ESCOLA DIMAS?

Este capítulo tem por finalidade refletir acerca dos discursos relacionados à diversidade étnico-racial que foram emitidos por alunos e professores entrevistados. Já vimos que o ser humano define o seu agir no mundo a partir dos discursos, nos quais são carregados de intencionalidade e signos. Para Foucault (2008), o discurso, diferentemente das frases, é essencialmente histórico, constituído de acontecimentos reais e que só podem ser analisados levando em consideração o tempo em que foram desenvolvidos. É nos discursos dos sujeitos que podemos compreender como as relações de poder de diferenciação definiram o local do indígena na Escola Dimas, bem como na sociedade grajauense. Assim, entendo que as práticas discursivas produzem saberes que impõe-se como verdade e tornam-se estratégias nas relações de poder de diferenciação, fazendo com que nas relações interétnicas, alguns sujeitos possam agir sobre os outros. Portanto, falar não é apenas exprimir o que se pensa, mas agir sobre o mundo. Partindo desta lógica é que analiso os discursos dos sujeitos.

É importante esclarecer que a entrevista não é um método de pesquisa simples. Segundo Miguel (2010, n.p.) “como pesquisadores, devemos estar cientes dos processos e das dificuldades que envolvem a entrevista”. Sobre o processo, o pesquisador além de empenhar-se na elaboração do roteiro, ainda necessita ocupar-se por horas na transcrição dos dados coletados. Com relação às dificuldades, algo que surpreendeu-me diz respeito ao contato com os participantes. Ao projetar as entrevistas, ficou determinado um número de sujeitos a serem entrevistados, contudo, a maior dificuldade apresentou-se na disponibilidade dos mesmos. Para esta pesquisa, de início, planejou-se entrevistar um gestor(a), três professores e seis alunos. O contato foi realizado com todos e nenhum negou ceder a entrevista, todavia, nas tentativas de marcar um encontro para a realização do método, a gestora da Escola e uma das professoras selecionadas sempre encontravam-se indisponíveis. Os encontros foram adiados por várias vezes até que chegou o final do prazo e as entrevistas não puderam ser realizadas. Dessa forma, nota-se que o método de entrevista na pesquisa qualitativa está suscetível à dificuldades e empecilhos que podem limitar a análise dos dados.

Com relação à sistematização das informações coletadas, buscou-se analisá-las sob três categorias: 1) discursos que descrevessem como estabelecem-se as relações interétnicas entre os alunos indígenas e não indígenas na escola; 2) discursos que demonstrassem os saberes que foram construídos acerca do indígena pelos sujeitos entrevistados; 3) discursos que evidenciassem como os professores relacionam-se com a

diversidade étnico-racial. Estas três categorias serão importantes na compreensão das relações de poder de diferenciação que invisibilizam a história dos povos indígenas na Escola Dimas.

Ao analisar os discursos, os entrevistados serão apresentados com nomes fictícios, uma vez que no ato da entrevista ficou acordado o sigilo total no que tange a identificação. Desse modo, referenciar-nos-emos aos entrevistados da seguinte maneira: Antônia (professora que leciona Geografia); Cláudia (professora que leciona Língua Portuguesa); Ricardo (aluno do 3º ano/2017); Yasmin (aluna do 3º ano/2017); Joaquim (aluno do 3º ano/2017); Willy (aluno do 3º ano/2017); Ohana (aluna do 3º ano/2017); Maria Elvira (aluna do 3º ano/2018).

4.1 RELAÇÕES INTERÉTNICAS NA ESCOLA: A “FRONTEIRA” ENTRE ALUNOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Analisando os discursos dos entrevistados, percebeu-se mais nitidamente a presença das fronteiras étnicas na Escola Dimas. Sobre essa questão, foi possível delimitar alguns pontos de reflexão, como: a ideia de autoexclusão, o papel da escola frente as diferenças étnicas; a noção de igualdade, e o preconceito velado nas relações interétnicas.

Durante a entrevista, perguntei para todos os entrevistados qual a opinião deles com relação a inserção dos estudantes indígenas nas escolas urbanas. A maioria dos alunos tiveram a mesma opinião, podendo ser exemplificado pelo discurso emitido a seguir:

Ah! Assim, na minha opinião, pra mim tudo bem. Não tem problema, não. Porque, assim, a gente não vai fazer indiferença no meio das pessoas, né. Eles não são melhor e nem nós somos melhor do que ninguém. Somos todos iguais. E por que não eles não estudar com a gente e não ter o mesmo ensino que a gente? (YASMIN)

Assim como Yasmim, os outros estudantes também afirmaram serem favoráveis ao ingresso dos estudantes indígenas. O argumento utilizado por eles foi o de que “somos todos iguais” e que temos os mesmos direitos. Portanto, não veem nenhum problema na inserção dos povos indígenas nas escolas urbanas. Contudo, apenas um estudante emitiu uma opinião que destoava do restante:

Eu acho que depende muito, na verdade, do indígena, porque ele vai tá num novo meio, numa nova cultura, de uma certa forma, ele vai ter que se adequar naquele ambiente, naquele lugar. E ele não vai ter estrutura. Ao menos no Dimas, né, ele não vai ter estrutura pra seguir com seus... por exemplo, o índio vai querer ir à escola, eu acredito assim, né, pelo menos alguns índios, ir à escola com penas, ir à escola do jeito deles, que talvez eles gostem de andar. Só que ele não vai poder, porque o

padrão da escola vai ser tênis, vai ser aquela roupa, entendeu, específica. Então eu acho que depende muito do índio. Depende muito de ele querer ou não, mas eu acho que... eu acredito que se tivesse uma escola destinada a eles, seria melhor. Até porque ensinaria tanto a língua deles, que é a mãe na verdade, como a nossa, né, a língua portuguesa. Mas é muito bom a inserção, né, do índio. Na verdade, se ele quiser, né, por mais que for uma criança, ou se os pais também quiserem, é essencial (RICARDO).

O aluno Ricardo ingressou em 2018 na Universidade Federal do Maranhão, ano em que coletei os dados da entrevista. Percebe-se a mudança do discurso após o contato com o ensino acadêmico. Em sua fala, o estudante já traz a visão das relações de poder na escola; consegue perceber melhor do que os outros entrevistados, a importância de um ensino diferenciado e que respeite as especificidades dos povos indígenas, embora ainda precise desconstruir alguns estereótipos. Faz-se necessário frisar a importância do pensamento de Boaventura Santos (2010), quando diz que para haver uma justiça social tem que haver também uma justiça cognitiva global. Isto é, o pensamento pós-abissal opera na dinâmica dos discursos, fazendo com que uma prática discursiva que antes invisibilizava os sujeitos, possa dar visibilidade a eles. Os discursos emitidos pelo o aluno Ricardo antes e após o conhecimento obtido na universidade, são exemplos disso.

Com relação às opiniões das professoras entrevistadas, a de Geografia apontou um ponto negativo e outro positivo sobre as relações interétnicas na escola. Primeiro, ela disse que o aspecto positivo seria o fato de diferentes culturas estarem em contato; já no que concerne ao aspecto negativo, acredita que os estudantes indígenas perderiam um pouco de sua cultura, visto que a Escola Dimas é uma escola tradicional e não tem a cultura indígena como referencial. Destarte, através do discurso emitido pela professora, percebe-se que há uma invisibilidade social dos povos indígenas no currículo da escola, visto que afirma implicitamente que a Escola Dimas não trabalha a temática indígena da forma que deveria.

A professora Cláudia, na sua concepção, traz um ponto de reflexão interessante sobre a inserção dos povos indígenas nas escolas urbanas ao emitir o discurso:

[...] a escola é um laboratório de diversidade, e o indígena é simplesmente mais um aluno que traz uma. Só que diferente dos outros alunos, eles trazem uma bagagem cultural muito mais rica do que qualquer outro aluno, e [...] quando a gente fala de inclusão, eu até falei isso esses dias, na verdade, é o professor que tem que se incluir no mundo do indígena. A gente fala muito de inclusão, achando que simplesmente é o aluno que tem que entrar na sala regular, né? – que chama de regular, escola de brancos entre aspas – Mas, na verdade, é o professor que tem que ter conhecimento, que tem que ter bagagem, que tenha sensibilidade pra ele entrar no mundo que o indígena está oferecendo: essa riqueza cultural! (PROFESSORA CLÁUDIA).

Nota-se que a professora Cláudia possui uma maior sensibilidade em relação à diversidade étnico-racial, algo que também foi possível visualizar em sua prática docente. Durante a observação etnográfica, em sala de aula, pude presenciar o seu empenho na desconstrução de discursos preconceituosos emitidos pelos alunos. Outra coisa que chamou minha atenção em sua fala, foi a ideia de inclusão que a professora Cláudia evidencia. Esse pensamento de que o professor precisa inserir-se no “mundo” dos *outros sujeitos* para efetivar a inclusão, é muito similar à proposta que Boaventura Santos (2010, p. 66) traz com a Ecologia dos Saberes, uma vez que confere importância aos saberes do outro lado da linha abissal. Assim, “[...] a ecologia dos saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral”. Portanto, compreendo que a professora Cláudia esteja certa quando enuncia que devemos conhecer os saberes do outro lado da linha também.

Em seguida, indaguei aos entrevistados como apresentavam-se as relações interétnicas entre os estudantes indígenas e não indígenas na Escola Dimas. A maior parte dos estudantes entrevistados manifestaram o mesmo discurso da aluna Maria Elvira:

Olha, eu... na minha sala, tinha uma aluna índia, e a nossa relação, da sala toda em si, era muito normal, era muito agradável. Não tinha nenhum problema. Normal, tranquilo, como qualquer outra pessoa (MARIA ELVIRA).

Esses estudantes não conseguem perceber os conflitos interétnicos, porque encontram-se no lado visível da linha abissal. E são esses alunos que possuem discursos distorcidos acerca dos povos indígenas e que muitas vezes acabam tendo atitudes preconceituosas com os mesmos. Durante a observação etnográfica, pude visualizar atitudes e discursos estereotipados partindo tanto da aluna Maria Elvira quanto de estudantes da turma dela. No Dia dos Povos Indígenas, perguntei para ela se a turma dela iria realizar algo em comemoração à data. Ela respondeu rindo, e de maneira irônica, disse que nem sabia de tal data comemorativa. Em seguida, emitiu o seguinte discurso: “Talvez façamos a dança da chuva!”. Assim, penso que descobrir-se oprimida não é uma tarefa fácil, faz-se necessário um ato de reflexão profundo que só uma educação crítica poderia propiciar. Acredito que o “normal” que ela explica sobre as relações entre indígenas e não indígenas na escola, seja pelo fato de não haver uma pressão por parte dos estudantes indígenas para reduzir os diferenciais de poder. Caso houvesse, provavelmente ela identificaria os conflitos existentes, visto que o

seu local de privilégio estaria ameaçado. Norbert Elias (2000) ao falar da luta pelo exercício do poder entre os estabelecidos e os *outsiders*, traz um melhor entendimento para o contexto abordado. Para o autor,

Muitas questões diferentes podem expor às claras as tensões e conflitos entre estabelecidos e outsiders. No fundo, porém, todas são lutas para modificar o equilíbrio do poder; como tal, podem ir desde os cabos-de-guerra silenciosos que se ocultam sob a cooperação rotineira entre os dois grupos, num contexto de desigualdades instituídas, até as lutas francas pela mudança do quadro institucional que encarna esses diferenciais de poder e as desigualdades que lhes são concomitantes (ELIAS, 2000, p. 37).

Dessa forma, o fato dos estudantes não enxergarem os conflitos interétnicos, não significa dizer que eles não existam. Para tanto, dois alunos tiveram percepções diferentes sobre as relações interétnicas na escola:

Bom, no Ensino Médio, que eu me lembre, eu só estudei no terceiro ano com uma pessoa indígena. Então... [...] Bom, ela através de conversas já havia dito que assim que começou, as pessoas faziam aquelas perguntas bestas de sempre: o quê que eles se alimentam... – Porque elas acreditam que índios são animais, que eles não possam se alimentar e se vestir da forma que a gente veste. (WILLY)

Ah! A minha observação, assim, é que muitas pessoas ainda têm preconceito, né, ficam jogando aquelas piadinhas neles, só pelo fato deles ser índio e a gente não ser. Aí fala: Ah! Vocês são índio, vocês comem isso, vocês comem aquilo... Tipo, com preconceito, entendeu, com eles, discriminação, mas... (YASMIN)

Constata-se assim, que a Escola Dimas como extensão da sociedade grajauense mantém práticas excludentes em relação aos estudantes indígenas. Ainda de acordo com Norbert Elias (2000, p. 23), “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posição de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. Portanto, os discursos opressores só são emitidos pelos alunos devido a uma zona de conforto que foi estabelecida para eles no ambiente escolar.

No que refere-se às concepções das professoras sobre as relações interétnicas entre os alunos, a professora Cláudia afirma que a escola é a grande culpada pelos conflitos, como podemos observar em seu discurso a seguir:

Desconstruir é muito difícil, não é? A gente percebe que os alunos, os considerados brancos, eles ainda não conseguem entender, mas é difícil porque o professor não consegue, e isso tem que ser pregado pelo professor, aí a escola é que tem que ajudar

a desconstruir isso. A gente percebe que a escola não se importa com isso. Ela não ver isso como uma forma de trabalhar a diversidade, de trabalhar o respeito, a quebra dos preconceitos. Ou simplesmente a escola ver como normal, natural, tudo isso que tá acontecendo. Ou ela simplesmente diz em um discurso assim meio vitimista, né, dizendo assim: “meu filho, fique quietinho no seu lugar!”. Quer dizer, o índio tem que ficar quietinho no lugar dele pra não invadir, porque ele não está no território dele (PROFESSORA CLÁUDIA).

Quando a professora expõe o sistema escolar ao manifestar que o pensamento da escola é que o aluno indígena não está no território dele, o posicionamento dela não está errado caso levemos em consideração a polaridade estabelecidos/outsiders de Norbert Elias (2010). Sob essa ótica, os estudantes indígenas só tornar-se-iam “estabelecidos” caso deixassem de ser indígenas, uma vez que a norma é determinada pela diferença étnico-racial. Sendo assim, para ser considerado um “estabelecido” na Escola Dimas, isto é, desfrutar do território, basta apenas não ser indígena.

A professora Antônia, entretanto, traz uma visão oposta em seu discurso:

Olha, normalmente, existe assim um certo preconceito, né. Os indígenas se auto... é... tipo assim, se afastam um pouco dos demais, e os que não são indígenas também de uma certa forma a gente percebe assim uma diferenciação, mas isso é muito relativo, porque tem aqueles alunos indígenas que eles conseguem interagir normal e é como se não fossem indígenas, entendeu, até porque deveria ser assim mesmo, né. O aluno indígena ou não indígena, todo mundo é aluno, né. Então o tratamento entre eles e de uma forma geral teria que ser o mesmo. Só que tem muito essas questões particulares assim do aluno às vezes se retrair mais e aí já dificulta essa interação com os não indígenas (PROFESSORA ANTÔNIA).

Percebe-se que a professora reconhece que existe um preconceito no que se refere aos povos indígenas, porém acaba culpando o próprio estudante indígena por sua exclusão. Em seu entendimento, há, na verdade, uma autoexclusão desses estudantes. Contudo, diante do que já foi demonstrado neste trabalho, deduz-se que a prática escolar tem caráter excludente. Questiono-me então, como incluir-se em um ambiente excludente? Em outras palavras, como se autoexcluir em um ambiente que você é invisível? Retomo o pensamento de Santos (2010) ao dizer que a invisibilidade social está para além da exclusão. Dessa forma, a possibilidade de autoexclusão na Escola Dimas é nula.

Outro fato que desprende minha atenção na fala da professora Antônia, foi com relação ao padrão de normalidade citado por ela. Em sua concepção, os estudantes indígenas que “interagem”, isto é, que não são tímidos no ambiente opressor, recebem uma determinada atenção dos colegas e da professora. Depois de afirmar tal fato, ela ainda esclarece o porquê de receberem tal atenção, quando enuncia o discurso preconceituoso: “é como se não fossem indígenas”. Essa fala constata aquilo que afirmei anteriormente, em que para ser considerado

um “estabelecido” na Escola Dimas, é necessário tornar-se um deles, ou seja, o indígena precisa negar sua identidade étnico-racial para tornar-se visível.

Assim sendo, compreendo que há uma manutenção das fronteiras étnicas entre os sujeitos indígenas e não indígenas presentes na escola. E que mesmo na tentativa de extinguir as diferenças com o discurso de que “somos todos iguais” ou “são todos alunos”, na interação social, a identidade étnica prevalece. Contudo, são fronteiras que estão marcadas por uma linha abissal que estabelece dicotomias: nós/outros, estabelecidos/outsidereis, visíveis/invisíveis ou indígenas/não indígenas. Dicotomias essas que produzem o outro lado da linha como inexistente, excluindo os “Outros” e impossibilitando a copresença (SANTOS, 2010). Todavia, é necessário esclarecer que as fronteiras étnicas não podem ser pensadas como barreiras. Segundo Barth (1998), são fronteiras fluídas e permeáveis, na qual existe a possibilidade de trocas de saberes entre os grupos sem implicar na identidade étnica dos sujeitos. Para tanto, a Escola Dimas precisa superar o pensamento abissal e entender que o ensino formal é de grande importância para os povos indígenas na luta pelos seus direitos, uma vez que o ensino pode ajudar a mudar a realidade de seu povo.

4.2 ENTRE DISCURSOS E SABERES: A ESCOLA COMO ESPAÇO REPRODUTOR DA INVISIBILIDADE INDÍGENA

A Colonialidade do poder/saber surge para satisfazer as necessidades do sistema capitalista. Desse modo, a produção de conhecimento, bem como as relações sociais, configura-se sob hegemonia eurocêntrica. Para Quijano (2010), o Novo Mundo constituiu-se estabelecendo a perspectiva eurocêntrica como a única racionalidade válida. Assim,

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2010, p. 86).

Posto isso, compreendo que a colonialidade até hoje define as relações de poder no Ocidente. As escolas brasileiras enquanto instituições advindas do sistema dominante,

também serão norteadas por essa ordem, assim como os saberes e os discursos reproduzidos pelos sujeitos.

Nos discursos dos entrevistados surgiram várias evidências de que a Escola Dimas apresenta características de uma escola colonizada. A saber, lançamos a seguinte pergunta para os alunos e professoras: “Como uma pessoa pode ser identificada enquanto indígena?”. É intrigante perceber como a maioria, com exceção de uma professora, direcionaram sua fala para o mesmo raciocínio. Todos os alunos e uma das professoras responderam que identifica-se o indígena pela aparência. Ressaltaram que eles sempre possuem cabelos lisos e pretos, andam pintados e utilizam adornos de sua cultura, como pontua a aluna Ohana:

A face, é... o jeito que, é... muitos indígenas andam de tatuagem de jenipapo, né. Então é face e o jeito deles, o jeito deles que eles têm, a gente olhar e dizer que é um indígena. [...] Todo indígena tem o cabelo liso, liso e bem pretinho! (OHANA)

A fala da professora Antônia cruza com o pensamento da aluna Ohana:

Olha, no primeiro momento, acho que é pela aparência, né, você olha e você já observa se é indígena ou não indígena. Hoje, às vezes eu tenho aluno que tem o sobrenome Guajajara e eu olho e não tem nada de indígena, né. Porque já misturou, né, a mistura com outra pessoa, tipo, o pai é índio ou a mãe não é, aí eu olho assim, “tu é descendente indígena”, direto, né, porque quando tem o sobrenome é um descendente direto. E aí, pra mim, o que identifica mesmo é a fisionomia (PROFESSORA ANTÔNIA).

Nota-se que o discurso da aluna Ohana e da professora Antônia é cheio de representações estigmatizadas. Os povos indígenas são vistos de uma forma genérica e estereotipada em que elas não conseguem imaginar o indígena para além dos moldes do passado. Daí a importância de se trazer nos livros didáticos imagens que destoam dessa visão genérica. Trazendo o indígena também de cabelos cacheados, pele branca, vestido com roupas formais; indígenas médicos, advogados, entre outros elementos que possibilitem a expansão de sua representação.

A professora Cláudia, entretanto, identifica o indígena de outra maneira:

Isso é bem subjetivo, né. Porque eu no caso, eu me considero. Não só pelo sangue, que tá bem próximo, né. Minha vó, mãe da minha mãe, índia. Minha vó índia, meu vô negro. Índio é você carregar esse sentimento, né, dessa cultura (PROFESSORA CLÁUDIA).

A professora não está errada quando diz que a identidade tem a ver com a subjetividade. Segundo Hall (2011, p. 13), a identidade na pós-modernidade “[...] é definida historicamente e não biologicamente”, dessa forma, construímos nossa identidade a partir de nossas vivências, isto é, de nossa subjetividade. Porém, mesmo que a professora Cláudia manifeste se considerar indígena, acredito que ela tenha cometido um equívoco em suas palavras. Equívoco, porque penso que ela não se enquadre de forma alguma em um grupo étnico indígena, embora seja neta de indígena. A minha afirmação torna-se mais clara quando tomamos Barth (1998) por referência. O autor nos explica que para pertencer a um grupo étnico é necessário compartilhar valores culturais fundamentais, constituir um campo de comunicação e interação com o grupo, além de se identificar com o grupo e ser identificado por outros. Dentre esses critérios, a professora só realiza a sua identificação pessoal, uma vez que não possui vínculo cultural com nenhuma etnia indígena.

Dando continuidade, com o intuito de identificar os saberes construídos pelas professoras e pelos alunos, perguntei a eles quais os conhecimentos que eles tinham sobre a história dos povos indígenas. Os alunos que estudavam com a aluna indígena responderam que o que eles sabiam aprenderam com ela. O discurso do aluno Willy demonstra esse dado:

É, eu sei que existe diversas culturas e que em cada região existe uma específica. É, eu me lembro muito bem do que eu já ouvi falar. A minha amiga indígena já me falou sobre o ritual de uma menina se transformar em mulher que eu não me lembro o nome disso, mas eu sei disso (WILLY).

Dois alunos manifestaram não saber responder ao questionamento:

O que eu sei são poucas coisas, tipo... eu sei um pouco dos costumes deles, que as meninas lá tem passagem... e algumas palavras também na linguagem. Mas assim, sobre os costumes, danças, músicas, assim, não conheço muito (JOAQUIM).

Ah, mulher, já li várias coisas sobre os índios. Questão de demarcação de terras do índio, direitos do índio e tudo mais, só que eu não sei explicar, não (MARIA ELVIRA).

Em contrapartida, uma aluna verbalizou o seu conhecimento:

Eu só sei que eles viviam, eles tinham uma vida e eles caçavam pra se alimentar, eles cultivavam, eles não precisavam de nada, só que aí quando os portugueses vieram pra cá, eles teve que trocar as coisas deles que eles tinham por mixarias dos portugueses que eles viam que precisavam. Tipo, roupas, os portugueses tinham roupas e eles não tinham, então eles trocavam as especiarias deles com os portugueses por roupas, por perfumes, essas coisas... Foi o que eu aprendi! (YASMIN).

Após esse questionamento, perguntei se eles conheciam algo sobre a cultura Tentehar/Guajajara, por conseguinte, nenhum aluno soube responder. Verifica-se que o conhecimento dos estudantes é muito limitado no que condiz a história dos povos indígenas. A aluna Yasmin que respondeu à pergunta, a meu ver, trouxe em seu discurso a perspectiva do “bom selvagem” de Rousseau, em que os indígenas seriam povos ingênuos que viviam em paz e tranquilidade eterna até serem corrompidos pelo homem “civilizado”. São discursos que demonstram a inexistência de uma história dos povos indígenas no currículo escolar.

Tratando-se das professoras, nota-se que elas possuem um conhecimento mais amplo que os alunos sobre os povos indígenas, todavia, no discurso da professora Antônia, algumas falas precisam ser revistas:

Olha, assim, o conhecimento que a gente tem é de que os povos indígenas eles têm suas particularidades, porque quando fala “indígena” a gente acha que é todo mundo igual, né? E na realidade não é. As tribos, elas têm costumes bem distintos um dos outros. E assim, o que a gente observa é que muitas dessas tribos elas tem perdido, né, muito dos seus valores culturais. Elas têm sofrido esse processo de aculturação. Mas que dentro do que a gente observa, eles acabam sendo lesados não só pela população não indígena fora das aldeias, mas dentro das próprias aldeias, né, porque a gente observa que tem toda uma política de proteção, teoricamente, né, mas na prática, eles ainda não têm muito esses direitos assegurados. Então, os indígenas, eles acabam, é... historicamente já sofreram muito por causa de ter perdido o seu território, dos europeus no processo de colonização e tudo, e até hoje eles ainda são muito, digamos assim, penalizados, né, por essas... Eu acredito que a civilização indígena, ela não tem as rédeas, né, da história deles, porque acabam sofrendo essa influência do não indígena, né. Porque hoje com esse mundo capitalista, né, que é meio contraditório, então os próprios indígenas já tão um pouco perdendo os valores da questão da conservação da cultura, da questão de viver de uma forma mais isolada, então assim, não dá nem pra gente identificar mais que a população indígena ela tem uma vida diferenciada do não indígena (PROFESSORA ANTÔNIA).

Primeira reflexão que faço no discurso da professora é com relação à terminologia “tribo”, entendo essa palavra como uma forma pejorativa para definir os grupos étnicos. O termo tribo sempre encontra-se presente quando o objetivo é estigmatiza-los. Por outro lado, concordo com a professora quando diz que os povos indígenas ainda têm seus direitos negados, um deles é o ocultamento da sua própria história. Outro ponto que venho a questionar diz respeito ao discurso: “a civilização indígena não tem as rédeas de sua história”. Como não? São nações que resistem por mais de 500 anos para manter seus costumes e tradições, além de lutarem diariamente para terem seus direitos reconhecidos.

Também chamou-me atenção o pensamento da professora sobre a cultura indígena. Percebe-se que ela não compreende a dinamicidade cultural, uma vez que relata que

os povos indígenas estão perdendo sua cultura por não viver de forma isolada, sofrendo como consequência um processo de aculturação, segundo ela. De acordo com Barth (1998, p. 188) “[...] persiste a visão simplista de que o isolamento geográfico e social tenham sido os fatores críticos para a sustentação da diversidade cultural”. Portanto, apesar de ser uma hipótese já superada, muita gente ainda continua defendendo tal pensamento.

Para compreender a dinâmica cultural, torna-se necessário retomar o pensamento de Barth (1998), quando esclarece que a interação social não leva ao desaparecimento da cultura por mudança e aculturação; as diferenças culturais permanecem mesmo com o contato interétnico. Laraia (2001) também afirma que a cultura é dinâmica, sendo assim, os sistemas culturais encontram-se em constante mudança. Portanto, o fluxo presente nas fronteiras étnicas ajuda na definição do grupo étnico, uma vez que já foi constatado que os povos indígenas afirmam sua identidade ao interagir com outros grupos.

Outro mito que tem sido muito reproduzido nos discursos da sociedade não indígena é a ideia de que todo indígena recebe auxílio financeiro do governo. Isso provoca revolta e desprezo pelos povos indígenas, uma vez que parte dos não indígenas acredita que os indígenas sejam privilegiados nas políticas públicas. Em razão disso, indaguei aos entrevistados o que eles pensavam sobre o assunto. A maioria dos estudantes entrevistados respondeu que os indígenas recebem mais assistência do que os não indígenas. O discurso do aluno Willy ajuda-nos a compreender o pensamento dos entrevistados:

Eu não acho, eu tenho certeza! Mas só que assim... Existe pessoas que acham que isso é um erro, mas aí a gente volta lá pra História, o começo de tudo, quando dizem que houve o descobrimento de um país que já era habitado, que já existia uma cultura, existia diversas populações que estavam avançando. Então quando eu chego em um lugar e eu destruo tudo aquilo que é da pessoa, eu, pelo menos na minha ideia, na minha mente, eu preciso sim recompensá-lo de alguma forma. Porque como é que eu vou chegar, por exemplo, vou tomar exemplo aqui de uma casa, como é que eu vou chegar na casa de uma pessoa e destruir tudo? Aí essa pessoa vai ficar assim, sem nada? Sem nenhum auxílio? Então precisa sim haver um auxílio pra isso (WILLY).

É como disse Joseph Goebbels, ministro da propaganda na Alemanha nazista, uma mentira que é repetida várias vezes acaba sendo considerada uma verdade, é tão tal que o aluno afirma ter certeza que os indígenas recebem mais assistência do governo que a sociedade não indígena. O aluno encontra até uma justificativa para confirmar tal “verdade”. Entretanto, Alcântara (2015) nos informa que,

No que se refere à questão indígena, os dados do Censo de 2010 do IBGE revelam que do total de 4.135 índios estimados pelo instituto, pouco menos de 150 recebem mais de um salário mínimo. Vale destacar que a cultura *Tentehar* é marcada por uma sociedade sem assalariamento, sendo esse tipo de relação comercial é estabelecida e imposta pelos não-índios (ALCÂNTARA, 2015, p. 115).

Os dados apontados por Alcântara são referentes a Grajaú, assim, percebe-se a desigualdade econômica existente entre os indígenas e não indígenas da cidade. Algo que contradiz ao discurso reproduzido pelo aluno e pela população grajauense. Outra aluna manifestou que os indígenas possuem mais direitos civis do que os não indígenas:

Olha, em alguns pontos, eu acho assim muito errado, é, índio ter direito a mais do que os não indígenas. [...] Ah, cara! Tipo, vamos supor, o índio ser tratado de uma melhor maneira no mesmo ambiente que um não indígena. Tipo essas coisas assim, entendeu... [...] vamos supor que seja normal o índio ir pra escola de uma pessoa não indígena, aí tipo, ele ter obrigação de ser tratado melhor de que um não indígena, entendeu, acho isso errado. E na sociedade também, tipo assim, tem algumas ações indígenas que favorecem o índio mais do que uma pessoa não indígena. [...] Se o índio faz uma agressão a uma pessoa não indígena, tipo, ele vai se beneficiar de alguma lei pra não ser acusado de forma tão justa. E já um não indígena fazer uma agressão para o indígena, tipo, ali não vai nem correr pra nenhum lado, ele vai ser punido na hora. Eu acho errado! (MARIA ELVIRA).

O discurso da aluna Maria Elvira é um exemplo claro das concepções que são reproduzidas em Grajaú sobre o indígena. Observa-se o repúdio que a aluna manifesta ao dizer que os povos indígenas possuem mais direitos que eles. Contudo, não há dúvidas de que o seu pensamento é errôneo, uma vez que as relações de poder não conferem esse local de privilégio para os povos indígenas. Dessa forma, o dado que a aluna relata não é verídico, penso que seja apenas uma evidência da relação conflituosa entre indígenas e não indígenas no município.

Outra coisa que intrigou-me foi quando a aluna enunciou “vamos supor que seja normal o índio ir pra escola de uma pessoa não indígena”. Percebo aqui uma forte rejeição à copresença dos “outsiders” com os “estabelecidos” (ELIAS, 2000). Para Maria Elvira, estudar com um indígena não é algo “normal”, além disso, ainda acredita que eles são tratados de uma melhor maneira que os não indígenas. Todavia, já foi demonstrado aqui que os estudantes indígenas da Escola Dimas encontram-se do outro lado da linha abissal, não fazendo sentido o que a aluna expressa.

É interessante notar como mais uma vez o pensamento da professora Antônia assemelha-se ao de seus alunos:

Olha, a política de proteção ao indígena, eu não conheço muito, não sou uma profunda conhecedora, mas assim, pelo pouco que eu vejo as pessoas falando, que eles têm muita proteção, por exemplo, em relação à questão de quem é indígena tem privilégios que a lei não dá para o não indígena. Tipo, em relação alguma coisa errada que eles façam, algum crime, alguma coisa. Mas no geral, eu acredito que, digamos assim, os líderes, as pessoas que tomam de conta desses órgãos, que direcionam essas políticas pro indígena, eu acho que eles têm muito mais benefício do que o próprio índio [...]. O governo tem a legislação, mas isso acaba não chegando no indígena, assim como na população não indígena acaba não chegando pros mais necessitados, né, a questão da corrupção, dos desvios desses recursos, né. Ainda tem muito essa questão de não chegar realmente onde o problema está instalado (PROFESSORA ANTÔNIA).

A professora também acata o pensamento de que os indígenas são protegidos no que tange à transgressão das leis, embora concorde que os indígenas não são favorecidos em assistência governamental. Identifico nessa análise o resplendor do professor(a) na formação do senso crítico de seus alunos. Percebo que os discursos da professora estão refletidos nas falas dos estudantes. Daí a importância de ter-se uma prática docente fundamentada na práxis educativa. Pois, como bem pontua Mayo (2004, p. 71), “[...] a práxis constitui o meio pelo qual os aprendizes engajam-se em um processo de alfabetização crítica, um processo que possibilita a leitura da palavra e do mundo [...]”. Assim, o aluno que recebe apenas a educação bancária, isto é, uma educação que apenas deposita conhecimentos e não incentiva o pensamento crítico, ele não consegue compreender a contradição opressor-oprimido e as formas de violência estrutural e simbólica ao seu redor (FREIRE, 2005).

Outrora, apenas uma aluna e a professora Cláudia afirmaram o contrário:

Mulher, eu não vejo assistência de nada. Porque se eles recebem assistência mais do que a gente... o quê que eles fazem com esse dinheiro que eles não cuidam deles? (YASMIN)

Não. Muito pelo contrário, eles são muito é usurpado dos seus direitos. Com certeza. Eles vivem em situação de vulnerabilidade mesmo (PROFESSORA CLÁUDIA).

Entendo as práticas discursivas que inferiorizam os povos indígenas como uma estratégia de poder dos não indígenas para manterem-se deste lado da linha desfrutando dos benefícios que a visibilidade social pode lhes proporcionar. Ora, já foi dito aqui que o lado visível só se sustenta em detrimento do lado invisível, por isso a rejeição à copresença. Portanto, torna-se conveniente para a sociedade não indígena manter esses povos no âmbito da invisibilidade. Tais relações de poder estabelecem-se também na escola. Não obstante, como esclarece Alcântara (2015), essas relações de poder não são inalteráveis, existe a

possibilidade da escola resistir e utilizar-se de uma estratégia antirracista. Pensando nisso, realizei indagações aos entrevistados para investigar o posicionamento da instituição escolar perante as diferenças étnicas.

Primeiramente, busquei identificar como as professoras trabalhavam a temática indígena em sala de aula. Elas responderam o seguinte:

Como eu trabalho com Geografia, também normalmente a gente aborda muito, assim a questão da influência, né, a contribuição do indígena nas questões econômicas... de exploração... então a gente sempre tá abordando isso. E também em alguns trabalhos assim, a gente acaba direcionando, né... o papel do indígena... E às vezes os alunos fazem apresentações, né. Eles discorrem diretamente como que os indígenas contribuíram com o processo de Colonização, com todo o processo de desenvolvimento econômico, com os ciclos econômicos, o papel que eles tiveram, né, dentro desse contexto histórico-econômico do Brasil (PROFESSORA ANTÔNIA).

Bom, eu tento explicar quando eu estou dando literatura, a diferença entre literatura indianista e literatura indígena, que é uma literatura que a gente não tem acesso. Mas eu explico sobre isso, quando vou falar de Macunaíma, quando vou falar de Iracema. Eu falo dessa diferença, que essa visão é uma visão europeia, né, do índio brasileiro, mas que realmente essa visão é romântica. Uma visão romântica, quer dizer, que pra ficar bonito tinha que romantizar e não contar a realidade, né, eu falo a respeito disso. Mas não assim, falando da história mesmo em si (PROFESSORA CLÁUDIA).

Penso que o discurso da professora Antônia transparece muito da sua prática docente. É um discurso vazio de sensibilidade com relação às questões da diversidade étnico-racial. Percebe-se isso quando ela fala sobre os povos indígenas, nota-se o distanciamento que tem-se com a causa. Durante às observações etnográficas pude constatar que ela realmente trabalha muito em sala de aula sobre as relações econômicas no Brasil e no mundo. Porém, não há de forma alguma uma problematização sobre o contexto em que esses povos encontram-se em relação ao tema. Também observei que muitas vezes quando o livro abordava sobre as questões indígenas, ela simplesmente não trabalhava o conteúdo. Dessa forma, na Escola Dimas, as aulas de Geografia manifestam ser pautadas pelo viés eurocêntrico.

Sobre a fala da professora Cláudia, em sala de aula, presenciei exatamente o que ela expôs em seu discurso. Nas aulas de Língua Portuguesa, sempre que possível ela desconstruía discursos pejorativos sobre os povos indígenas e demonstrava a visão eurocêntrica presente na literatura brasileira. Não tenho como afirmar que ela pratique isso durante todo o período letivo, contudo, durante a pesquisa, sua prática refletia o que está posto em seu discurso.

Em seguida, questionei se as professoras sentiam dificuldade na elaboração de planos de aulas que contemplassem a temática indígena:

Não, não tenho. Até porque faz parte da nossa história, né, então... Assim, é sempre tranquilo, inclusive quando a gente tá trabalhando assuntos relacionados, porque sempre a gente tem que tá se referenciando aos indígenas e que tem aluno indígena, eu até uso como exemplo (PROFESSORA ANTÔNIA).

Eu sinto dificuldades, porque eu considero meu conhecimento ainda muito pouco em relação a isso. Voltando ao outro discurso, né, nós precisamos adentrar nesse universo. Nós precisamos conhecer pra poder que essa inclusão aconteça de fato (PROFESSORA CLÁUDIA).

Verifica-se que diferentemente da professora Antônia, a professora Cláudia relatou que sente dificuldade ao elaborar tais aulas. Compreendo sua fala, uma vez que na época de sua formação os cursos de licenciatura não capacitavam os docentes para lidar com as questões da diversidade étnico-racial. Até hoje a ausência dessa discussão é recorrente nos cursos de licenciatura, inclusive na UFMA, campus Grajaú. Durante minha formação, só presenciei tal discussão porque foi proposta por professores que defendiam a diversidade em sua prática, e não por ser prioridade do curso. Retomando a fala da professora Antônia, acredito que ela não sinta dificuldade porque ela não trabalhe a temática em sala de aula. Sendo assim, como sentir dificuldade em algo que não se pratica?

No que se refere à perspectiva dos estudantes sobre a temática indígena em sala de aula, a maioria dos estudantes reportaram que viram mais nas aulas de Artes sobre o assunto, como pode-se observar na fala do aluno Ricardo:

Não. Que se tratou especificamente só dela, não [temática indígena]. O único dia, na verdade, que a gente falou sobre a cultura indígena, foi no trabalho de Artes do ano passado. Passado no Dia do Índio [...]. Esse trabalho foi um seminário, e foi dividido em partes. Se eu não me engano foi em 6 grupos na sala inteira. E cada um ficou destinado a mostrar o índio na sociedade [...]. Na verdade, a gente fala sobre a cultura assim, mas que a cultura assim num modo muito supérfluo, muito superficial. Apenas é transmitida, não é investigada nos mínimos detalhes, na Escola Dimas. Na verdade, o tempo é tão pouco, o tempo pra falar sobre isso, que é que nem eu disse, a gente tem nos livros didáticos, mas a gente não põe em prática, então é tão pouco que acho que nem pra entender não dá, imagina pra criticar ou pra rever alguma coisa então (RICARDO).

É interessante a fala do aluno Ricardo, porque ele demonstra como a temática indígena é trabalhada na Escola Dimas. Como bem pontuou, a questão indígena é tratada de uma forma superficial. Não aprofunda-se o assunto para a compreensão da diversidade étnica

dos povos indígenas. Os alunos acabam saindo do ensino médio com a representação genérica dessas nações.

Também perguntei se eles visualizavam a temática indígena presente nos livros didáticos. A maioria respondeu que viram nos livros de História e Artes:

Tinha sim nos livros de História. [...] Eles relatavam assim, não detalhe por detalhe, mas eles relatava um pouco da história indígena, da vida indígena. [...] Sempre as imagem que eles relatam nesses livros são mais daquela época que os índios andam sempre pelados, não tinha roupa, eles sempre relatam isso nos livros de História (OHANA).

Eu vi sim, no livro de Artes, e até que falava sobre as pinturas, os significados, a importância que era pra eles as pinturas no corpo (MARIA ELVIRA).

As falas acima confirmam a minha análise sobre os livros didáticos, nos quais apresentam os povos indígenas somente no passado. Como o livro didático ainda é um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula, ele acaba sendo responsável por boa parte dos saberes construídos pelos alunos na escola.

Além disso, questionei sobre os projetos didáticos, as opiniões foram unânimes, todos os entrevistados, professoras e alunos, relataram que nunca presenciaram a realização de um projeto na Escola Dimas que abordasse a temática indígena. Finalizei a entrevista perguntando como os entrevistados avaliavam seu conhecimento em relação a história dos povos indígenas. Todos, sem exceção, responderam que o conhecimento que tinham era pouco e que precisavam estudar mais sobre o assunto, como podemos ver nas falas a seguir:

Eu avalio que eu ainda tenho que estudar muito, porque eu conheço muito pouco, apesar de viver em uma região que tem forte influência indígena, eu não conheço muito. Assim, o que eu conheço é mais de conhecimento empírico, assim do dia a dia, da convivência, de ouvir falar, mas o conhecimento, livresco, científico, eu ainda tenho que me aprofundar, eu conheço muito pouco (PROFESSORA ANTÔNIA).

Pouquíssimo em relação ao que eles merecem. Pouquíssimo. Porque só a força de vontade também não é o suficiente. Porque pra você defender uma causa, você tem que ter conhecimento dela, desde o histórico e social, porque só ser sensível em relação à causa não é o suficiente. Porque você só consegue convencer o outro se você tem as informações necessárias (PROFESSORA CLÁUDIA)

Bom, eu não tenho muito conhecimento aos povos indígenas, até porque, como eu te falei, né, na escola não tem muito esse detalhe de voltar ao povo indígena, e eu nunca parei pra estudar — e é porque eu tenho bastante amigos indígenas — mas, eu nunca parei pra estudar a questão do povo indígena (OHANA).

Ah, sei muito pouco. [...] Mas aí eu não busco, né. E aí, é também muito pouco explanado essa questão de forma geral, tanto nas escolas, quanto, é, no município. ações, né, necessárias... (MARIA ELVIRA).

O meu conhecimento é muito pequeno, é mínimo pra esses povos. Por quê? Porque eu tenho 18 anos e durante todo esse percurso de 18 anos, eu nunca fui convidado pela minha escola a conhecer uma etnia, acho que a gente pode falar etnia, nem sei, na verdade. Mas uma etnia daqui de Grajaú, sendo que Grajaú é rodeado por indígenas. E a minha escola nunca abriu essas portas pra isso, ao menos o percurso que eu estudei nas escolas, eu nunca fui visitar (RICARDO).

Penso que esses discursos representam o cenário que a história dos povos indígenas encontra-se em Grajaú. Um cenário de invisibilidade social. A linha abissal está tão enraizada na cultura grajauense que o outro lado da linha desaparece enquanto existência. Tal invisibilidade social constrói discursos e saberes preconceituosos que fazem com que os não indígenas discriminem e excluam os *Tentehar/Guajajaras*. A Escola Dimas, por sua vez, acaba tendo sua parcela de culpa nesse processo, pois, quando deixa de trabalhar a temática indígena, responsabiliza-se pela reprodução de práticas discursivas que estigmatizam e invisibilizam os povos indígenas. O desabafo do estudante Ricardo demonstra muito bem isso.

Acredito que a Lei 11.645/08 é uma forma que o Brasil encontrou para superarmos a *Colonialidade* do poder presente nas escolas. Porém, precisamos combater o pensamento abissal com instrumentos que não reproduzam a herança colonial. Faz-se necessário, assim, modificarmos as estratégias de poder, de modo que possamos dar visibilidade para o outro lado da linha. Dessa forma, trazer os saberes dos povos indígenas – assim como os demais saberes que também encontram-se no âmbito da invisibilidade – para dentro dos espaços escolares é uma forma de resistir às normas postas e atravessar as linhas abissais. Assim, poderemos prosseguir na construção de um pensamento pós-abissal, bem como a afirmação de *Outras Pedagogias* em Grajaú (ARROYO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente”¹¹*

A proposta deste trabalho foi analisar os saberes que são construídos acerca dos povos indígenas pelos sujeitos não indígenas do Centro de Ensino Dimas Simas Lima. Escolhi a instituição escolar para ser meu local de pesquisa, porque entendo a escola como uma extensão da sociedade, em que nela estão refletidas as mesmas relações de poder que estabelecem as normas sociais.

No que tange às relações interétnicas em Grajaú, percebo que desde a fundação da cidade esse contato é marcado por conflitos entre os *Tentehar/Guajajaras* e os não indígenas. Esses conflitos foram marcados pelo viés da territorialidade e tornaram-se uma estratégia de poder da sociedade grajauense para subjugar tal etnia. Ainda hoje os não indígenas carregam consigo o sentimento de repulsa decorrente dos conflitos interétnicos.

Dessa forma, Grajaú está inserida no contexto da *Colonialidade*, onde o pensamento abissal é que determina as relações interétnicas no município. Quando partimos para o contexto escolar, esse pensamento manifesta-se nas práticas discursivas presentes na Escola Dimas. Tanto os documentos quanto as falas dos entrevistados, demonstraram reproduzir a invisibilidade social dos povos indígenas. São discursos que além de inferiorizar, tornam essas nações inexistentes na sociedade grajauense. Portanto, acredito que a Lei 11.645/08 que confere a obrigatoriedade do ensino da “História e cultura afro-brasileira e indígena” nas escolas, seja uma maneira encontrada de superarmos o pensamento abissal. Por isso, sua implementação faz-se extremamente necessária.

Durante as entrevistas encontrei novos eixos de investigação, como o desafio que os professores de Grajaú enfrentam para se trabalhar a temática indígena, e a importância de uma formação voltada para a diversidade, visto que, de nada adianta ter a obrigatoriedade de se trabalhar a temática indígena se os professores não estiverem capacitados para essa tarefa. São problematizações que pretendo estudar futuramente no mestrado ou doutorado.

¹¹ Letra da música “Índios” de Renato Russo.

Para finalizar, penso que falar sobre a temática indígena em tempos que a ordem governamental não compreende o contexto da diversidade brasileira, torna-se um ato de coragem. Destarte, acredito que o meu trabalho possa ser visto como uma forma de resistência às relações de poder que fundamentam o sistema opressor/oprimido na sociedade grajauense. Além disso, pretendo com este trabalho dar visibilidade aos povos indígenas que são produzidos diariamente como inexistentes. Dessa forma, trago como filosofia de vida o pensamento de Santos (2010), que nos esclarece que a luta por uma justiça social global deve está intimamente ligada a uma luta pela justiça cognitiva global. Assim, precisamos destruir o pensamento abissal para construir um pensamento que inclua os saberes do outro lado da linha, isto é, o pensamento pós-abissal. Pois, como afirma Arroyo (2012), Outros Sujeitos exigem Outras Pedagogias. Concluo o meu raciocínio com uma frase que tem sido o lema de luta das minorias no ano de 2019: “Ninguém solta a mão de ninguém!”

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Diversidade e Colonialidade em Grajaú-MA: Desafios para a Formação de Professores. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 1, p. 108-125, 2015.
- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **Formação na diversidade: processos de subjetivação e identitários em sala de aula**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myrian; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). Educação, trabalho docente e justiça social: desafios para uma inclusão democrática. 1ed. Belo Horizonte: Unika, 2015, v. 01, p. 11-22.
- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **Formação para a diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú-MA**. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 29-60.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena: Estado e movimentos sociais. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 19, n. 33, jan/jun, 2010, pp. 35-49.
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. Tradução de Élcio Fernandes. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 187-250.
- BAUMAM, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BERNARDES DE SANT'ANA, Ruth. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- BHABHA, H. K. **O compromisso com a teoria**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 42-69.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Plano nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em: dez. 2018.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: dez. 2018.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1937. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: dez. 2018.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **RELATÓRIO: Violência contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2015. ISSN 1984-7645. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>> Acesso em: dez. 2018.

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

COHN, Sérgio. **Ailton Krenak** (Encontros; 50). 1. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. 264p.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1983.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? In:_____. **Explorações**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi, SARDO, Fábio; FERRARI Pascoal Fernando. **Arte por toda parte: volume único**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O retorno da moral**. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 253-263.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCA S.J., Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Resenha de: NEGRÃO, A. M. M. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n.14. May/Aug. 2000. pp. 154-157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>> Acesso em: dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARFIELD, S. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, n° 39, 2000, pp. 15-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2980.pdf>> Acesso em: dez. 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 pp. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo-para-concurso-magisterio-indigena-2017/5653-as-leis-e-a-educacao-escolar-indigena-pcns-2002/file>> Acesso em: nov. 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Legislação Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida. **Congresso Brasileiro de Formação de Professores**: Educação Indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002a. 204p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>> Acesso em: dez. 2018.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. (in): SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004.

GUIMARÃES, F. A. M. Educação e Povos Indígenas: Legislação e experiência com produção de material didático de autoria indígena na Bahia. In: **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 19, n. 33, jan/jun, 2010, pp. 61-75.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.179p.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8 (2). 2009. Pp. 110-117.

MARANHÃO, Poder Executivo. **Lei nº 10.099**: Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão PEE-MA. Diário oficial. São Luís, 11 de jun. de 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf> Acesso em: dez. 2018.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia** – PPGEL/UFRN, n° 5, jan./jun. 2010. ISSN 1983-2435

NASCIMENTO, M. I. M. O IMPÉRIO E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1822-1889). In: **HISTEDBR**. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006, n.p. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn1> Acesso em: dez. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RIGOLIN, Tércio Barbosa; ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. **Fronteiras da globalização: o espaço geográfico globalizado/ 2º ano do Ensino Médio**. - 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

RIGOLIN, Tércio Barbosa; ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. **Fronteiras da globalização: o espaço brasileiro: natureza e trabalho/ 3º ano do Ensino Médio**. - 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

RUI, Wang. **O Problema da Demografia Chinesa**. 2011. 135f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, 2011. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10400.5/3818>> Acesso em: dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In:_____. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de ; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n° 1, jul. 2009. p. 1-15.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 169-195.

SOUZA, Almir Antonio de. **A Lei de Terras no Brasil Império e os índios do Planalto Meridional: a luta política e diplomática do Kaingang Vitorino Condá (1845-1870)**. *Rev. Bras. Hist.*, Dez 2015, vol.35, no.70, p.109-130. ISSN 0102-0188

TRIGUEIRO, R. de M. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2014.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo/2º ano do Ensino Médio**. Colaboração de Saverio Lavorato Junior. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo/3º ano do Ensino Médio.** Colaboração de Saverio Lavorato Junior. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 188p.