



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

GLAUBER RANIERI MARTINS DA SILVA

EDUCAÇÃO E CULTURAS DO POVO TEMBÉ:
Representações Sociais e implicações identitárias

BELÉM – PARÁ
2020

GLAUBER RANIERI MARTINS DA SILVA

EDUCAÇÃO E CULTURAS DO POVO TEMBÉ:
Representações Sociais e implicações identitárias

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, submetida à avaliação, como requisito à obtenção do Título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Ivany Pinto Nascimento.

BELÉM - PARÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M379e Martins da Silva, Glauber Ranieri
 Educação e culturas do Povo Tembê : representações sociais e
 implicações identitárias / Glauber Ranieri Martins da Silva. — 2020.
 252 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento
 Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação,
 Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,
 Belém, 2020.

 1. Educação escolar indígena.. 2. Identidades culturais.. 3.
 Representações sociais.. 4. Tembê-Tenetechar.. I. Título.

CDD 370



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação
Educação, Cultura e Sociedade

Glauber Ranieri Martins da Silva

EDUCAÇÃO E CULTURAS DO POVO TEMBÉ:
Representações Sociais e implicações identitárias

Defesa: Belém-PA, **19 de fevereiro de 2020**

BANCA EXAMINADORA

DRA. IVANY PINTO NASCIMENTO
PPGED/UFPA
Orientadora

DR. SALOMÃO ANTONIO MUFARREJ HAGE
PPGED/UFPA
Examinador Interno

DRA. SÔNIA MARIA DA SILVA ARAÚJO
PPGED/UFPA
Examinadora Interna

DR. AGENOR SARRAF PACHECO
PPGA/UFPA
Examinador Externo

DRA. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
PPGED/UEPA
Examinadora Externa

DR. CLÁUDIO EMÍDIO SILVA
PPGEEI/UNIFESSPA
Examinador Externo

*Ao meu pai Lucídio e à minha mãe Lucia, pelo
sempre e pelo tudo...*

*À minha filha Ana Luíza, cuja existência
deu novo sentido à minha vida...*

*A minha esposa Flávia Martins, pelos
esforços, compreensão e dedicação....*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que gostaria de agradecer neste momento ímpar de minha carreira acadêmica e pessoal. Entretanto, considero algumas como fundamentais para o sucesso de mais uma grande jornada.

A Deus pelos momentos de fé, força e superação;

A meus pais, Lucídio Martins e Maria Lúcia, que sempre me apoiaram em momentos difíceis e me propiciaram o suporte necessário;

À Flavia Martins, minha amada esposa, pelos esforços, companheirismo e compreensão;

À minha orientadora Dra. Ivany Pinto Nascimento, pelas cobranças, pela insuperável disciplina e pela competência ao me orientar sempre na direção correta;

Ao Dr. Salomão Hage, que além de mentor foi sempre um grande amigo e guru;

Ao Dr. Francisco dos Anjos, pelas reflexões;

Ao professor Edilson Aquino, secretário municipal de educação de Santa Maria do Pará, por seu apoio pessoal e institucional;

À Dra. Luiza Nakayama, que acreditou e me concedeu diversas possibilidades;

À Dra. Áurea Peniche e ao Dr. Geovane Belo, companheiros nos estudos e nas batalhas cotidianas...

Ao sempre amigo Dr. Claudio Emídio, pelas preciosas contribuições...

Ao meu mestre e sempre amigo Dr. Giovane Mota por me fazer acreditar sempre;

A todos os meus professores, da pré-escola ao PPGED, especialmente, Maíta, Elizabeth Fernandes, Esp. Vilma Alencar, Esp. Antônio Leite, Esp. Vilani Soares, Dra. Valéria Soares, Dr. Dário Azevedo, Dr. Gilberto Rocha, Dra. Janete Coimbra, Dr. Carlos Bordalo, Dr. Saint-Clair Trindade Jr, Dr. João Santos Nahum, Dra. Sônia Araújo, Dra. Vera Jacob, Dra. Rosana Gemaque, Dr. Carlos Paixão, Dra. Laura Alves;

Aos meus colegas de turma, seja pela contribuição acadêmica, seja pela descontração que me proporcionaram sempre que possível: Leia Freitas, Bárbara Cardoso, Dayana Sousa, Fernando Almeida, Daniel Leão, Lourival Nascimento, Vitor Nery, Francisco Silva Neto, Joel Fonseca, Lucas Furtado.

Aos amigos de GEPERUAZ, Dra. Joana Machado, Dr. Ricardo Pereira [*in memoriam*]...

Aos amigos de GEPEJURSE, Dra. Sonia Eli Cabral, Dra. Marileia Trindade, Dra. Andrea Silveira, Dra. Débora Mendes, Ms. Huber Klyne, Ms Patrícia Kimura, Ms. Maura Cardoso, Ms. Silvio Santiago, Ms. Wilma Fahd.

Aos professores Magno Kamiran Tembé, Maritó Tembé, Simone Tembé, Sinei Tembé, Angélica Tembé, Antonio Sarmiento (Piná Tembé) e todos os demais amigos das aldeias Itaputyr, Frasqueira, Pirá, Jacaré, Itwaçu, entre outras, por todo o apoio e acolhida que sempre tivemos: Kumai Tembé, Márcio Tembé, Raimundo Tembé, Eva Tembé, Marcelo Tembé, Lourdes Munduruku, Aparecida Tembé... sem os quais este trabalho não seria possível.

E, a todos que, de algum modo, contribuíram para o sucesso desta jornada.

*Fisicamente,
habitamos um espaço,
mas,
sentimentalmente,
somos habitados por uma memória.*

(José Saramago)

EDUCAÇÃO E CULTURAS DO POVO TEMBÉ: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMPLICAÇÕES IDENTITÁRIAS

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a constituição das representações sociais de professores Tembé da Aldeia São Pedro na Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG) sobre a sua cultura na educação escolar e as implicações em suas identidades. A problemática levantada está centrada na seguinte questão: como se constituem as Representações Sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar e suas implicações nas suas identidades? O lócus de nosso estudo foi a Aldeia. A pesquisa é de caráter qualitativo e teve como aporte teórico-metodológico para sua elaboração a Teoria das Representações Sociais fundada por Serge Moscovici e expandida por Denise Jodelet. Os instrumentos de coleta de dados foram observações, pesquisa bibliográfica e aplicação de entrevistas narrativas em profundidade. Os sujeitos do estudo foram professores Tembé selecionados em conformidades com critérios previamente estabelecidos. O tratamento e a análise dos dados se deu a partir de agrupamentos por unidades de sentidos e elaboração de temáticas de análise para compreendermos as objetivações e ancoragens componentes das representações sociais dos professores Tembé. Dentre os resultados obtidos destacamos que: as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar se ancoram na compreensão de que, na educação escolar não há lugar para a sua cultura, há uma hierarquia que silencia saberes e práticas ancestrais, importantes elementos identitários de seu povo. Porém, de maneira paradoxal, esta mesma educação os tem possibilitado caminhar para o resgate e revigor de muitos desses aspectos de sua ancestralidade, silenciados pela colonização e pelo contato histórico com outras populações. A tese que defendemos, a partir do estudo, é de que os professores Tembé constroem representações sociais sobre a sua cultura na educação escolar e tais representações implicam em mudanças em suas identidades, cujas premissas de constituição se dão a partir de processos histórico-educativos.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Identidades culturais. Representações sociais. Tembé-Tenetehar.

TEMBÉ INDIGENOUS PEOPLE'S EDUCATION AND CULTURES: SOCIAL REPRESENTATIONS AND IDENTITY IMPLICATIONS

ABSTRACT

This study aims to investigate the constitution of the social representations of Temb  teachers of São Pedro Village in the Indigenous Land of the Upper Guam  River (TIARG) about their culture in school education and the implications of their identities. The problem raised is centered on the following question: how are the Social Representations of teachers Temb  constituted about their culture in school education and its implications for their identities? The *locus* of our study was The Village of São Pedro in the Indigenous Land of the Upper Guam  River. It's a qualitative nature research with theoretical and methodological contribution, for its elaboration, of the Theory of Social Representations founded by Serge Moscovici and expanded by Denise Jodelet. The instruments for data collection were observations, bibliographic research and application of in-depth narrative interviews. There were five Temb  teachers selected for the interviews in accordance with previously established criteria. The treatment and analysis of the data took place from groupings by units of meanings and elaboration of analysis themes to understand the objectifications and anchorages that make up the social representations of Temb  teachers. Among the results obtained, we highlight that: the social representations of Temb  teachers about their culture in school education are anchored in the understanding that, in school education there is no place for their culture, there is a hierarchy that silences ancestral knowledge and practices, important identity elements of its people. However, paradoxically, this same education has enabled them to move towards the rescue and reinvigoration of many of these aspects of their ancestry, silenced by colonization and by historical contact with other populations. The thesis we defend from the study is that Temb  teachers build social representations about their culture in school education and such representations imply changes in their identities, whose constitutional premises are based on historical-educational processes.

Keywords: Indigenous school education. Cultural identities. Social representations. Temb -Tenetehar.

EDUCACIÓN Y CULTURAS DE INDÍGENAS TEMBÉ: REPRESENTACIONES SOCIALES E IMPLICACIONES IDENTITARIAS

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar la constitución de las representaciones sociales de los maestros indígenas Tembé de la Aldea de San Pedro en la Tierra Indígena del Alto Río Guamá (TIARG) sobre su cultura en la educación escolar y las implicaciones para sus identidades. El problema planteado se centra en la siguiente pregunta clave: ¿cómo se constituyen las representaciones sociales de los docentes Tembé sobre su cultura en la educación escolar y sus implicaciones para sus identidades? El *locus* de nuestro estudio fue la Aldea. La investigación es de naturaleza cualitativa y tuvo como soporte teórico y metodológico para su elaboración la Teoría de las Representaciones Sociales fundada por Serge Moscovici y ampliada por Denise Jodelet. Los instrumentos de recolección de los datos fueron observaciones, investigación bibliográfica y entrevista narrativa con profundidad. Los sujetos de estudio fueron profesores de Tembé seleccionados de acuerdo con criterios previamente establecidos. El tratamiento y análisis de los datos se realizó a partir de agrupaciones por unidades de significados y elaboración de análisis para comprender las objetivaciones y anclajes que componen las representaciones sociales de los maestros Tembé. Entre los resultados obtenidos, destacamos que: las representaciones sociales de los docentes Tembé sobre su cultura en la educación escolar están ancladas en el entendimiento de que, en la educación escolar no hay lugar para su cultura, existe una jerarquía que silencia el conocimiento y las prácticas ancestrales, elementos de identidad importantes. Sin embargo, paradójicamente, esta misma educación les ha permitido avanzar hacia el rescate y revitalización de muchos de estos aspectos de su ascendencia, silenciados por la colonización y por el contacto histórico con otras poblaciones. La tesis que defendemos, basada en el estudio, es que los docentes Tembé construyen representaciones sociales sobre su cultura en la educación escolar y tales representaciones implican cambios en sus identidades, cuyas premisas constitucionales se basan en procesos histórico-educativos.

Palabras clave: Educación escolar indígena. Identidades culturales. Representaciones sociales. Tembé-Tenetehar.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
AGITARGMA	Associação dos Grupos Tembé do Alto Rio Guamá
AIS	Agente de Saúde Indígena
ALEPA	Assembleia Legislativa do Estado do Pará
CASAI	Casa de Apoio à Saúde do Índio
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
EHSS	École des Hautes Études en Sciences Sociales
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	Instituto Socioambiental
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
RIARG	Reserva Indígena do Alto Rio Guamá
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TIARG	Terra Indígena do Alto Rio Guamá
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNI	União das Nações Indígenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Terra Indígena do Alto Rio Guamá / TIARG	30
Figura 2 - Croqui da Aldeia São Pedro.....	32
Figura 3 - Foto da Ramada na Aldeia São Pedro	35
Figura 4 - Organograma do tripé teórico de estudo.....	68
Figura 5 - Antiga escola construída em Madeira.....	111
Figura 6 - Fachada da Escola Indígena Francisco Magno Tembé.....	111
Figura 7 - Mapa de localização dos Anexos da Escola Francisco Magno Tembé	113
Figura 8 - Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes.....	123
Figura 9 - Mapa de localização das TI Tembé no Pará	129
Figura 10 - Elementos utilizados na pintura corporal Tembé-Tenetehar	139
Figura 11 - Grafismo Tembé-Tenetehar em utensílios.....	139
Figura 12 - Pintura e indumentária feminina para Festa do Moqueado	140
Figura 13 - Pintura feminina para Festa do Mingau e pintura masculina para Festa do Moqueado	141
Figura 14 - Pintura corporal no formato de estrela.....	141
Figura 15 - Pintura Tembé Rastro de Onça e Onça Pintada.....	142
Figura 16 - Pintura Tembé Rastro de Onça e Onça Pintada.....	142
Figura 17 - Guariba moqueado para a Festa da Moça.....	148
Figura 18 - Organograma das temáticas de análise	159
Figura 19 - Organograma saberes não-indígenas	161
Figura 20 - Organograma saberes indígenas	178
Figura 21 - Organograma Entre-saberes.....	195
Figura 22 - Movimento entre culturas na escola, representações sociais e identidades.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento 01 de produções sobre os Tembé	55
Quadro 2 - Levantamento 02 de produções sobre os Tenetehar.....	56
Quadro 3 - Produção acadêmica sobre os Tembé (2014-2019).....	58
Quadro 4 - Quadro de profissionais de apoio pedagógico da Francisco Magno Tembé.....	115
Quadro 5 - Quadro de professores da Escola Francisco Magno Tembé	116
Quadro 6 - Grade Curricular da Escola Francisco Magno Tembé (2019).....	116
Quadro 7 - Quadro Curricular I da Escola Francisco Magno Tembé.....	117
Quadro 8 - Quadro Curricular II da Escola Francisco Magno Tembé	117
Quadro 9 - Quadro Curricular da Educação de Jovens e Adultos E. Francisco Magno Tembé	118
Quadro 10 - Quadro Curricular do Ensino Médio da Escola Francisco Magno Tembé	118
Quadro 11 - Terras indígenas Tembé no Pará	128
Quadro 12 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé acerca dos saberes não-indígenas na escola	200
Quadro 13 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé sobre os saberes indígenas na escola	202
Quadro 14 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé sobre a interculturalidade e as perspectivas escolares na Escola Francisco Magno Tembé	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudos acadêmicos sobre os Tembé (2014 – 2019).....	57
Tabela 2 - Tabela de distribuição das matrículas na Francisco Magno Tembé (2019)	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1.1. O encontro do pesquisador com a temática	16
1.1.1. Memórias e fatos	16
1.2. A Temática	21
1.3. Justificando o interesse	23
1.4. Apresentando o problema	35
1.5. Os Objetivos	40
1.5.1. Objetivo geral	40
1.5.2. Objetivos específicos	40
1.6. A Tese	41
SEÇÃO II – PONTOS DE PARTIDA	42
2.1. Metodologia.....	42
2.1.1. O tratamento ético	43
2.1.2. Os critérios de seleção dos sujeitos	44
2.1.3. O tipo de estudo.....	45
2.1.4. A abordagem do estudo	46
2.1.5. Pesquisa bibliográfica e documental	48
2.1.6. Pesquisa de campo e os instrumentos de coleta de dados	49
2.1.7. Procedimentos de análise de dados	51
2.2. Estado do Conhecimento Sobre os Tembê-TeneteHar.....	53
SEÇÃO III – CONCEITOS, CATEGORIAS E EXPRESSÕES	68
3.1. O campo das Representações Sociais	69
3.1.1. Abordagem Societal	74
3.1.2. Abordagem Estrutural.....	77
3.1.3. Abordagem Dialógica.....	81
3.1.4. Abordagem Processual	82
3.2. Identidades Culturais	86
3.3. A Educação, Educação Escolar, Educação Escolar Indígena.....	93
3.3.1. A educação escolar indígena no Brasil.....	94
3.3.2. A educação escolar indígena no Pará	103
3.3.3. A educação escolar na Aldeia São Pedro	109
SEÇÃO IV – OS TEMBÊ-TENETE HAR: HISTÓRIAS CONTIDAS	121
4.1. Relatos e aproximações históricas	121
4.2. Cosmologia Tembê.....	130
4.3. O grafismo e a decoração corporal Tembê.....	137

4.4. Os ritos de passagem Tembé	143
4.5. Território e Territorialidade.....	149
SEÇÃO V – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES TEMBÉ	154
5.1. As culturas Tembé e a educação.....	157
5.2. Saberes não-indígenas	161
5.2.1. Língua portuguesa	163
5.2.2. História e crença	168
5.2.3. Tecnologias.....	172
5.3. Saberes indígenas	176
5.3.1. Língua materna	179
5.3.2. Memórias e crenças	182
5.3.3. Artes indígenas	187
5.4. <i>Entre-saberes</i>	192
5.5. Representações sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar	200
5.6. Implicações identitárias	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS	227
ANEXOS	238

INTRODUÇÃO

*Um homem não é outra coisa
senão o que faz de si mesmo.*

(Jean-Paul Sartre)

1.1. O encontro do pesquisador com a temática

Esta seção foi construída de maneira descritiva com o objetivo de apresentar as trajetórias acadêmica e pessoal que fundamentam o interesse por esta temática de pesquisa. Em sua elaboração consideramos as condições e contingências que envolvem o desenvolvimento de nossa profissão, por isso, em alguns momentos será necessário expor situações de cunho pessoal que constituam parte de nossa formação enquanto sujeito.

Procuramos destacar os elementos que sempre serviram de norte em nossas empreitadas profissionais, em especial a formação e as idas e vindas que a vida nos proporciona, ao mesmo tempo, como contingências e como possibilidades. Todas as instituições que aqui aparecem são citadas como forma de reconhecimento e homenagem, sendo estas merecedoras de todo nosso respeito e admiração.

As inquietações trazem sempre as vivências e expectativas enquanto docente nas instituições de ensino básico e superior bem como um projeto de vida presente e futuro. Por isso, este trabalho constitui mais que um instrumento de produção e avaliação, constitui um instrumento de memória. Em particular o doutoramento, se traduz como uma grande conquista, grandes possibilidades de crescimento humano: uma grande jornada.

1.1.1. Memórias e fatos

Este estudo pretende investigar como se constitui as representações sociais de indígenas Tembé sobre a sua cultura na educação escolar e suas implicações nas suas identidades, tendo como sujeitos da pesquisa os professores Tembé da Aldeia São Pedro, temática que será abordada detidamente mais adiante.

Aqui, vale destacar que todo trabalho de investigação possui o momento pelo qual o pesquisador se envolve com seu objeto, o momento do despertar não somente das indagações, mas do objetivo das respostas como forma de compreensão da realidade. Assim, é conveniente

expor nossa aproximação e interesse pelo tema proposto. Para tanto, partimos de memórias pessoais, profissionais e institucionais descritas brevemente, como segue:

Ao concluir o Ensino Fundamental (1º grau), ingressei no Ensino Médio (2º grau) com um grande objetivo: ir para a universidade. Era isso que meus pais queriam e, me dei conta de que, Eu, também queria... Queria ser doutor, embora não compreendesse naquele momento o que realmente isso significava.

No ensino Médio tive o meu primeiro contato com os Tembê de Jeju e Areal. Fui colega de classe de alguns indígenas e me tornei amigo de muitos. Mas eram períodos de muita segregação. A política neoliberal e a mitigação de direitos provocavam muitos estereótipos e os Tembê não costumavam se declarar como indígenas. Preferiam se ocultar a sofrer discriminação.

Em 1997, conclui o Ensino Médio, uma difícil jornada, pois residia em uma agrovila a 18km da Escola Severiano Benedito de Souza, onde estudava no período noturno e, a precariedade do transporte escolar era extrema, somada ao abandono da escola pública, que ainda nos dias de hoje se avoluma. Mesmo assim, fui bem-sucedido e, em 1998, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal, por meio do processo seletivo vestibular.

Pouco a pouco, fui me ambientando e conhecendo a Universidade, onde, entretanto, as restrições e dificuldades também eram enormes com o então sucateamento da Universidade pela política neoliberal. A distância entre casa e sala de aula se elevava para 66km e já não havia possibilidade de transporte escolar gratuito, bem como não havia, àquela época, a perspectiva de concessão de meia passagem ou qualquer outro incentivo à permanência acadêmica.

Passei a trabalhar no período noturno como professor na SEDUC/PA, atuando na Educação de Jovens e Adultos – momento no qual defini que a docência se tornaria meu maior objetivo de vida profissional, como realmente se tornou. Dois anos antes, havia sido aprovada a Lei 9.394/96 (LDB) que trazia em seu bojo uma completa reestruturação da educação nacional e indubitáveis avanços em várias escalas. Esta efervescência alimentava-me no debate acadêmico e no desejo de atuar e continuar na área da educação. Porém, adequações à esta mesma Lei culminariam com a extinção do curso Normal e do curso de Magistério em nível médio, onde expressivamente se concentrava o principal campo de atuação do pedagogo. O futuro se tornara incerto.

Em 2002, realizei monitoria da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia na Universidade Federal do Pará / Campus Castanhal, neste momento, e

em especial pelos estudos realizados durante essa disciplina, foi intenso o contato com os textos do professor e geógrafo Milton Santos, os quais além de despertarem muitas reflexões, fizeram o amor pela Geografia Humana germinar de maneira irreversível em minha vida e, cursar uma graduação em Geografia passaria a ser um objetivo a perseguir, haja vista que o mercado da pedagogia se tornara incerto. Neste mesmo ano, conclui o curso de Pedagogia e, no segundo semestre, iniciei o Curso de Licenciatura em Geografia, também pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Especializei-me em Gestão Escolar pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2007-2008). Tal curso foi de grande valia para compreender aspectos referentes ao papel das associações principalmente no que tange às ações regulatórias do Estado; por conseguinte, decidi pesquisar acerca das representações sociais expressas nos Conselhos Escolares como órgãos cujo objetivo é a participação social na gestão pública. O curso foi realizado através de bolsa de estudos integral da Escola de Governança do Estado do Pará (EGPA).

Em 2006, conclui a graduação em Geografia e em 2008 ingressei no curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal do Pará, curso no qual me chamaram atenção as manifestações das territorialidades e a superação de algumas perspectivas pelos estudos voltados à cultura como forma de territorialização. Ainda assim, continuei a perseguir o entendimento do papel das associações quanto aos sistemas regulatórios do Estado.

Segui uma trajetória profissional trabalhando em atividades docentes e de gestão, ministrando, em escolas públicas, aulas de Geografia, Estudos Amazônicos, Sociologia, Filosofia e História da Educação no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; fui coordenador pedagógico (orientador educacional) e ocupei a função de diretor escolar na SEDUC/PA.

Durante este período anteriormente exposto, assumi a Supervisão da área de Educação na Prefeitura Municipal de Santa Maria do Pará (2007), cargo para o qual fui aprovado em concurso público.

Em 2010, iniciei a atuação como professor colaborador do Programa de Formação de Professores (PARFOR) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, com as disciplinas “Geopolítica Mundial III” e “Produção do Espaço Geográfico IV”. Nesta instituição realizei também orientação de Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso.

Neste período, novamente me encontrei com os indígenas Tembé, quando realizamos visitas técnicas nas aldeias Cajueiro e Teko-Haw, na região do rio Gurupi, parte sul da Terra

Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG). Novamente vieram à tona importantes reflexões sobre a indianidade desse povo e a condição da educação escolar indígena no Brasil.

No ano de 2015, passei a atuar no Núcleo de Formação Intercultural Indígena (NUFI) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em disciplinas das áreas geográfica e da educação. Desde então percorri diversos *campi* e aldeias como professor da Educação Escolar Indígena, pelo PARFOR e também como horista, inclusive em cursos EAD (educação à distância) pela Plataforma Moodle.

Em 2016 decidi encampar pesquisas acerca das representações sociais dos Tembé sobre a sua cultura e a educação. Nesse mesmo ano, ingressei no curso de Doutorado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Para – Linha de Educação, Cultura e Sociedade –, sob a orientação da professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, com a proposta de compreender as representações sociais dos Tembé sobre sua cultura na educação escolar e as implicações em suas identidades.

Posso afirmar com propriedade que, atravessar portas ora na pedagogia, ora na geografia não produziu ruptura ou descaminhos em meus estudos e pesquisas, mas sim uma sólida construção técnica, científica, filosófica e também pessoal alicerçada pela ampla formação nestas duas áreas de conhecimento.

Ora, desde o ensino médio mantenho contato com a população Tembé - inclusive tendo amigos e alunos - acompanhando as lutas do povo da AITESAMPA (Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará), município onde residia. Neste sentido busquei fundamentos de escolas do povo Tembé cuja realidade pudesse dar suporte às minhas reflexões com maior densidade. Para este feito, a Escola Indígena Francisco Magno Tembé na Aldeia São Pedro, em Santa Luzia do Pará, nos seria um excelente locus de pesquisa, onde venho buscando encontrar os sentidos nos embates entre a ação da escola, a ação dos sujeitos e suas identidades, haja vista ser esta uma importante escola indígena no estado do Pará.

Durante o curso de doutorado em educação, participei de diversas pesquisas, entre elas

- a) “Povos da Amazônia: História, Território, Interculturalidade e Educação”, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), coordenada pelo professor Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage – a qual teve como objetivo investigar as territorialidades expressas em educação na Amazônia, suas constituições históricas, culturais advindas dos processos educativos e das lutas contra-hegemônicas das populações amazônicas;
- b) “Os fatores que determinam a permanência na docência e as implicações no trabalho e nos desafios da contemporaneidade: um estudo sobre os professores do ensino médio”; do Grupo

de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Identidades, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), liderada pela professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, que buscou desvelar as representações sociais dos professores das Escolas de Ensino Médio de Belém sobre sua profissão e as implicações disto em suas perspectivas de futuro; c) pesquisas acerca de Representações Sociais de indígenas sobre as suas culturas, sobre a educação, sobre juventude e sobre perspectivas futuro, bem como sobre identidades culturais.

A educação popular, os movimentos sociais, a representatividade da educação e as representações sociais sobre os processos educativos tomaram corpo e sentido quando desempenhei a carreira de profissional da educação em diversos espaços, entre eles, 1) a Escola Estadual Marcos Nunes, onde atuei como docente desde o início de minha carreira na educação básica e ocupei também as funções de orientador educacional e de diretor escolar. Trato esta escola com muito carinho por ser a escola onde iniciei meus estudos quando criança; 2) Escola Estadual Severiano Benedito de Souza, onde trabalhei como docente da disciplina de geografia no Ensino Médio e também exerci a função de orientador educacional. Neste estabelecimento, a experiência foi de grande valia para a definição de indagações e propostas de pesquisas, posto que lá encontrei uma grande diversidade social com a presença de pessoas de diversas classes sociais, diversas causas políticas e diversas vivências como trabalhadores do campo, indígenas e populações urbanas dos mais diversos extratos sociais; 3) Escola Estadual Magalhães Barata, onde atuei como docente no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – lá não diferente das demais experiências, vivenciei muitos percalços da educação brasileira, pois era uma escola estigmatizada por lógicas perversas que produzem vulnerabilidade social típicas da urbanização e da precarização dos serviços públicos.

A docência no ensino Superior, igualmente contribuiu para fundamentar as investigações sobre os efeitos da escolarização para populações indígenas. A atuação no ensino superior se concentrou em três instituições, sendo no curso de Graduação em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), nos *campi* de Paragominas, Bragança, Capitão-Poço, Salinópolis e Pacajá; na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em Santarém, como professor de Geografia Econômica, Geografia da Amazônia e Geografia do Pará, onde presenciava a luta dos indígenas da região do Baixo Tapajós (Munduruku, Maró, Borari, Wai-Wai) em busca de graduação, mesmo enfrentando problemas colossais como a “barreira” linguística; e, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde tenho atuado nos cursos de Graduação em Geografia, com a disciplina “Trabalho de Campo Interdisciplinar II”, campus de Barcarena, e na Licenciatura Intercultural Indígena,

ministrando as disciplinas “Geografia da Amazônia e Ensino na Escola Indígena”, “Geografia do Brasil e Ensino na Escola Indígena” e, ainda, “Prática Como Componente Curricular”, tendo trabalhado nos *campi* de São Miguel do Guamá, Santarém e Paragominas.

Ao fazer parte do GEPJURSE, no aprofundamento das pesquisas sobre a Teoria das Representações Sociais, minhas indagações sobre os efeitos da escolarização dos povos indígenas, suas imagens, seus sentidos e suas representações, bem como as implicações deste processo sobre as populações, sobre suas culturas e sobre suas identidades se tornaram o mote de minhas reflexões. Nesta direção escolhi os Tembé-Tenetehar, povo com o qual possuo relação desde a adolescência, para desenvolvermos este estudo de doutoramento.

1.2. A Temática

Um dia, ainda no ensino fundamental, uma professora de redação nos orientou a não iniciar textos com a palavra “atualmente”. Entretanto, diante da conjuntura socioeconômica, política e educacional que vivemos no Brasil hoje, ano de 2020, nosso desejo era de iniciar este texto exatamente com esta palavra.

Atualmente, as populações indígenas vivem num panorama de incertezas: negação de direitos, ameaças de genocídio e etnocídio. Mas... não! Não é apenas atualmente! Na verdade, desde a chegada dos europeus ao Brasil, as populações indígenas tiveram seus direitos subtraídos, de tal modo que a relação estabelecida entre indígenas e não-indígenas produziu a morte física e cultural de muitos povos originários.

Embora existam grupos que atuam em defesa destas populações, os sistemas político-institucionais e a estrutura social brasileira herdados do processo de colonização e materializados nos mais diversos tipos de injustiças sociais continuam impondo violências sobre indígenas, quilombolas e outras minorias.

Na contemporaneidade brasileira, muitas ações são programadas para aniquilar a perspectiva de preservação das identidades indígenas, a exemplo, as tentativas de homogeneização da população, numa proposta voltada para a produção e o consumo capitalista bem como à negação do direito à terra e às manifestações políticas. Neste sentido, as populações indígenas sofrem contínuas ameaças inclusive pela restrição de políticas afirmativas de conquistas históricas como a demarcação de terras, o direito a diversidade na saúde e na educação e a legitimidade de currículos escolares diferenciados e específicos.

A partir da lógica de consumo, as terras indígenas já demarcadas, passam a figurar não mais como um bem de uso e preservação, mas sim como uma reserva de recursos a ser explorada como valor de troca. Ora, o território, para o indígena, constitui elemento fundamental para a sobrevivência tanto física quanto cultural e, a expropriação de suas terras, seus costumes, suas tradições, constitui uma verdadeira sentença de morte.

A escola nesta conjuntura, constitui uma instituição cujas funções e objetivos tiveram, ao longa da história, direções paradoxais, em especial, como instrumento de dominação e invisibilização dos sujeitos. Neste sentido, pensar a educação escolar oferecida aos povos indígenas tem sido a tônica de muitos estudos acadêmicos e institucionais, o que nos levou a propor um estudo sobre as representações sociais do povo Tembé sobre a relação entre a instituição escola e os aspectos de sua cultura ancestral, fundantes de suas identidades.

Partindo desta inferência consideramos que o modo de vida desta população se compõe também das ações desenvolvidas e desencadeadas pela escola, ao longo de sua história; e, este modo de vida que se organiza e reorganiza em decorrência das necessidades cotidianas, se reorganiza também em decorrência das interveniências exógenas para atender às necessidades do sistema capitalista em sua incessante busca pela otimização da lucratividade a partir da exploração de recursos naturais, de mão de obra e de trabalho intelectual. Dessa forma, vemos a escola como uma parte fundante da sociedade na qual colidem estas relações de interesses, conflitos e possibilidades.

A escola indígena, em especial, sofre as interveniências tanto daquilo que ocorre na Aldeia, quanto daquilo que ocorre no urbano, na educação escolar, haja vista o amálgama cultural que se produz nesta relação, especialmente no que tange às questões curriculares e às práticas pedagógicas que consideramos sobremaneira formadores de modos de vida e de compreensões de mundo.

O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. (BRASIL, 1998, p. 36).

Há visões de mundos diferenciadas, onde se articulam diversos modelos tanto de sociedade quanto de escola e, sobretudo, de currículo. Porém, o modelo escolar proposto e até mesmo imposto, propõe-se sempre a suplantar capciosamente os saberes tradicionais, na busca

pela hegemonia que, para a educação indígena, pode configurar-se como um sinuoso sistema opressor de saberes.

Neste sentido, o objeto deste estudo são as Representações Sociais de indígenas Tembé sobre a sua cultura na educação escolar indígena e as implicações nas suas identidades, onde apresentamos uma reflexão sobre a indianidade do povo Tembé, sua compreensão de mundo e identidade, sem perder de vista o dinamismo do pensamento do próprio povo sobre si e como protagonistas de sua própria existência, levando em consideração os processos históricos de colonização, os processos globalizantes da atualidade e o papel da escola neste contexto.

1.3. Justificando o interesse

No período de 1994 a 1997, quando estudante do Ensino Médio na Escola Severiano Benedito de Souza em Santa Maria do Pará, estabeleci meu primeiro contato com os Tembé, situação na qual fomos colegas de turma durante os 03 anos de formação. Não havia em nosso meio discussões acerca de questões relacionadas à etnia ou às suas identidades e, de certo modo, não havia também reconhecimento de sua indianidade. Segundo Fernandes (2018, p. 7), o povo Tembé de Santa Maria “durante um século ocultou a identidade indígena, voltando a assumir a pertença Tembé em 1999”. Porém, o retorno à indianidade enfrentaria diversos obstáculos para o reconhecimento junto aos órgãos público oficiais.

Os Tembé e eu, permanecemos amigos, como o somos até hoje, e, sempre acompanhei a luta dos Tembé de Santa Maria do Pará por esse reconhecimento, que só viria muito posteriormente e com muitas dificuldades, haja vista a intensa transformação do modo de vida tradicional enfrentado por esta população para um modo de vida aproximado aos padrões urbanos, especialmente dos jovens dos territórios de Jeju e Areal. Estas duas comunidades, até a presente data estão com processos de reconhecimento em tramitação em diversas instituições para construção de escolas indígenas, postos de saúde indígenas, bem como pela instituição de outras demandas como demarcação das terras tradicionalmente ocupadas.

Na universidade, como aluno e professor, trilhei caminhos diversos e, no ano de 2008, atuando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) estabeleci contato com os Tembé da Aldeia Cajueiro, no município de Paragominas - PA, quando me deparei com as preocupações da liderança, Sr. Isidoro Tembé, o qual afirmava que o interesse dos jovens por

seus ritos estava diminuindo, que suas tradições estavam ameaçadas por conta dos atrativos da cidade e da tecnologia.

O debate acerca daquela preocupação do Sr. Isidoro, despertou o interesse no sentido de apropriar-me de uma questão específica que é a implicação dos processos capitalistas sobre as culturas tradicionais, haja vista que tais culturas, apesar da visível resistência, são representadas como “atrasadas” em relação ao nível de desenvolvimento das sociedades capitalistas, não somente pelos objetos tecnológicos, mas especialmente de maneira simbólica e ideológica e, em decorrência de tentativas de assimilação, podem, em muitos casos, suprimir suas peculiaridades culturais no espaço e no tempo.

A relação da educação escolar e o cotidiano das aldeias constitui também uma via de mão dupla posto que produza mudanças que implicam nas identidades das comunidades. Muitas mudanças são introduzidas e legitimadas através da escola, sobretudo por ocasião da inserção de aspectos e conteúdos curriculares moldados na perspectiva hegemônica do capital, que gera um ideal de sociedade e objetiva homogeneizar os mais variados cotidianos ao modo de vida consumista-urbano-tecnológico.

Passei a refletir e pesquisar sobre a identidade Tembé, em especial diante de demandas que chegavam à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria do Pará onde exercia cargo de coordenador pedagógico. Atuando também como professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, tive alunos Tembé, nas escolas Magalhães Barata, Severiano Benedito de Souza e João Gabriel da Silva, escolas nas quais as questões étnico-raciais não possuíam grande representatividade.

No ano de 2014, iniciei atuação como docente do Núcleo de Formação Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (NUFI/UEPA), no qual as visões sobre identidades indígenas foram ampliadas ao trabalhar com alunos Munduruku, Tembé, Arapiuns, Maró, entre outros povos, nos campi de Santarém e São Miguel do Guamá desta universidade.

Ao ingressar no Programa de doutoramento em educação da Universidade Federal do Pará, no ano de 2016, o direcionamento do estudo para a discussão de identidades a partir da Teoria das Representações Sociais tomou corpo e o caminho se concatenou para ser desenvolvido na Aldeia São Pedro, do Povo Tembé.

Embora inicialmente desejasse elaborar estudos sobre os Tembé de Santa Maria do Pará, as aldeias de Jeju e Areal não possuíam escolas indígenas, o que constituía um entrave para nossa proposta, dados os objetivos de compreender esta instituição escolar enquanto elemento de organização das representações sociais.

Durante diálogos com o Cacique da Aldeia São Pedro (TIARG), Magno Kamiran Tembé, minhas inquietações se tornaram uma proposta de investigação nesta aldeia por ocasião de reflexões com este interlocutor sobre a escola e sobre sua cultura como elementos que precisam ser compreendidos na contemporaneidade e, elementos que necessitam de visibilidade, de protagonismos. Na fala do Cacique, “um caminho para não se deixar apagar pelo mundo urbano”. Esta aceção justifica socialmente a elaboração deste estudo.

Em nossas reflexões percebemos que o estigma do atraso pelo qual muitas vezes é vista a cultura tradicional, fortalece as simbologias urbanas diante das tradicionalmente vividas na aldeia e, a escola, enquanto instituição formadora, é atravessada por estas múltiplas visões de mundo. Esta visão de “atraso” é comum não somente entre os agentes exógenos, mas também entre muitos agentes ligados diretamente aos órgãos públicos e entidades que estabelecem relação direta com as aldeias, bem como por componentes da própria cultura em si, sobremaneira pelo fator ideológico externo e pela negação da importância de preservação dos saberes tradicionais para além do caráter histórico: numa perspectiva de manutenção identitária.

As históricas tentativas de “converter” os Tembé aos padrões da sociedade nacional, somadas à proximidade da aldeia com o urbano dos municípios de Capitão- Poço e Santa Luzia do Pará, bem como da relação com outras cidades e a introdução de objetos técnicos no espaço de vivência deste povo produziram uma sociedade heterogênea.

O modelo socioeconômico consumista se impõe como o padrão a ser seguido, a representação do moderno e do desenvolvimento, fazendo com que todas as manifestações diversas, não-homogêneas, sejam imediatamente tachadas como de menor importância, como “atraso”. No espaço urbano vigoram os ideais capitalistas, tanto nos aspectos socioeconômicos quanto nos aspectos culturais e, o padrão ocidentalista da escola representa a colisão destas aceções com as tradições indígenas.

Para os Tembé da TIARG, isto se intensificou e se tornou mais evidente a partir das últimas décadas do século XX quando intensas modificações (estruturais e até conjunturais ao nível regional, nacional e internacional) atingiram os municípios próximos às aldeias tornando-os territórios de valorização das relações de troca, em especial pela mudança do padrão de exploração da Amazônia, conforme Gonçalves (2001) passando do padrão *rio-várzea-floresta* – que compreende desde o período colonial até 1960 e denota as origens da produção extrativista, cuja circulação se dava por meio fluvial e os modos de vida mais expressivos estavam na relação humana com os rios e a floresta – para o padrão *estrada-terra firme-subsolo* – que constitui-se a partir das transformações socioespaciais provenientes de políticas públicas

de integração nacional, com base num projeto de diversificação econômica pela introdução da agropecuária, exploração mineiro-metalúrgica e exploração madeireira. Neste padrão de exploração a rodovia foi imposta como principal modal de circulação.

Os padrões de exploração foram acompanhados de intensas modificações nos espaços urbano, do campo e das florestas, bem como no modo de vida da população. No caso dos Tembé, especialmente pela introdução de propostas de educação baseadas num paradigma emancipatório, diferente daquelas que remontam à colonização – cujo caráter era “assimilacionista” com vistas a transformar completamente o sujeito indígena de maneira que este “deixasse de ser índio” (EMIDIO-SILVA, 2017).

Aqui compreendemos como modo de vida os *gêneros de vida* conceituados por Paul Vidal de La Blache, segundo o qual, “gêneros de vida são um conjunto de técnicas, formas ativas de adaptação do grupo humano ao meio geográfico. Da especialização e da estabilidade dos gêneros de vida dependem a especialização e a estabilidade do grupo humano e sua duração” (LA BLACHE *apud* SORRE, 2002, p. 22). Assim, os gêneros ou modos de vida possuem uma mobilidade e sofrem metamorfoses. O *gênero de vida* “nasce, transforma-se e expande-se” (*idem*, p. 27).

Como existe uma estreita relação entre a aldeia e o urbano, a escola se estabelece neste processo dinâmico e, não raramente contraditório, entre a valorização e manutenção das tradições, dos modos de vida, e a instrumentalização da população indígena à globalidade capitalista com seus mecanismos técnicos que se apresentam às populações como a “materialização” do progresso, do desenvolvimento e da tecnologia. Isto provoca uma constante tentativa de enquadramento ou mesmo de homogeneização do indígena e, em especial do currículo escolar prescrito, aos parâmetros urbanos e globais, às contingências do capital. O que nos revela a face das intencionalidades tanto da população indígena quanto do capital, cujas ações não estão e não são desprovidas de sentido nem tão pouco de consciência quanto a possibilidade de opção ou de controle por ambas as partes.

Pelo exposto, existe o desafio de desconstruir, na visão de mundo dos indígenas, a ideia de progresso e de desenvolvimento, formuladas de maneira linear e reducionista, onde a imagem do desenvolvimento urbano, econômico e tecnológico baseado na exploração dos recursos naturais, da mão de obra e da exaltação do capital, figuram com elevada importância, pois tais perspectivas se avolumam no cotidiano da população e se refletem no ambiente escolar, onde, por exemplo, o currículo traz consigo a ideia de desenvolvimento e progresso

humano numa perspectiva linear e reducionista que se estabelece de forma a desconstruir os saberes indígenas tradicionais.

Como resistência a isto, muitos indígenas, principalmente os mais idosos, buscam um retorno ao modo de vida tradicional com reconhecimento das tradições e do pertencimento que visivelmente se torna cada vez mais fragilizado, especialmente entre os jovens.

[...] é também parte de suas ações afirmar que eles próprios são capazes de dizer quem são os Tembé, quantos são e como são, sem que isso necessariamente seja para demonstrar quem, como e o que não é Tembé. O que se apresenta como mais caro no discurso dos líderes é a afirmação de uma cultura que é viva, que possui uma memória coletiva tributária da identidade Tembé, com suas idiossincrasias, com um sentimento de pertencimento a um grupo, através do qual direitos são percebidos e reivindicados, principalmente o direito a um lugar para viver. (PONTE; AQUINO, 2013).

Do extrato acima percebemos a intenção e a preocupação das populações indígenas com a necessidade de preservação de sua cultura, entretanto, a capacidade de resistência se enfraquece ao passo que a escola formalizada evidencie uma suposta superioridade do modo de vida urbano.

A este respeito, um ancião Tembé (Aldeia Cajueiro/ TIARG) lamenta que muitos jovens veem a cidade como uma grande ilusão moderna; lá se encantam com “as coisas da cidade”, mais atraentes que seu cotidiano e passam a “não gostar mais” da cultura tradicional, nem da alimentação pouco diversificada, nem das músicas tradicionais, que falam de caça, de pesca e de entidades cosmológicas. Muitos até deixam de acreditar nos rituais, realizando-os somente por obrigação, outros, inclusive, já não aprendem a língua materna, a têm como secundária, apesar desta língua constituir um componente curricular na escola.

Na Aldeia São Pedro, locus de nosso estudo, os processos históricos violentos, a vivência de interlocução com o espaço urbano e as migrações dos Tembé, suprimiram a língua materna, sendo quase totalmente substituída pela língua portuguesa. Nesta aldeia, o uso da língua materna está restrito aos ritos culturais. Vale ressaltar, que a grande maioria desconhece as músicas entoadas em língua materna durante tais ritos e comemorações.

Embora os Tembé já mantenham contato com povos brancos¹ há mais de 300 anos, os indígenas da São Pedro constituíram identidades com seu território e com suas origens enquanto povo indígena. Suas identidades e suas trajetórias compõem-se e organizam-se em

¹ Para os Tembé, todos os povos não-indígenas são considerados “brancos” ou “karayw”.

representações sociais, constituídas e vividas no seio social e carregadas de sentidos dos quais depende sua própria existência.

Nossos levantamentos bibliográficos², leituras e reflexões, deixaram claro que não existe produção sobre as representações sociais dos Tembé. Neste sentido, justifica-se academicamente o estudo, haja vista que produzirá conhecimento científico sobre este povo, dará visibilidade aos seus protagonismos e, sobretudo, pelo caráter de ineditismo do estudo. Outrossim, é importante ressaltar a contribuição de nosso estudo à linha de pesquisa Educação Cultura e Sociedade, a qual está vinculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Além disto, este estudo constitui um grande desafio pessoal, enquanto educador e pesquisador, no sentido de compreender as imagens e os sentidos da educação Tembé em seus meandros, como forma de produção social e cultural que além de mantenedora da sociedade, produz em si mesma a possibilidade de transformação; bem como constitui uma grande contribuição para com a comunidade Tembé da aldeia São Pedro e a comunidade indígena em geral.

Por tudo, nosso estudo se faz importante para escola, de forma que tanto academicamente, quanto socialmente possibilitará a análise de visões prospectivas nas quais a valoração de “si” e de “outros” modos culturais, que não o mercadologicamente elaborado, são necessários à afirmação da democracia dos saberes e do protagonismo dos Tembé, o que é, decerto relevante no Estado do Pará, onde estão diversas terras e comunidades indígenas do Brasil.

Realizar o estudo na Aldeia São Pedro, traz ainda o desafio de compreensão pois nela está a maior escola de toda a Terra Indígena dos Tembé (TIARG) a Escola Indígena Francisco Magno Tembé, com maior número de alunos e de professores.

A Aldeia São Pedro

A Aldeia São Pedro, *lócus* de nosso estudo, é uma das 33 aldeias Tembé localizadas na Terra Indígena do Alto Rio Guamá – TIARG.

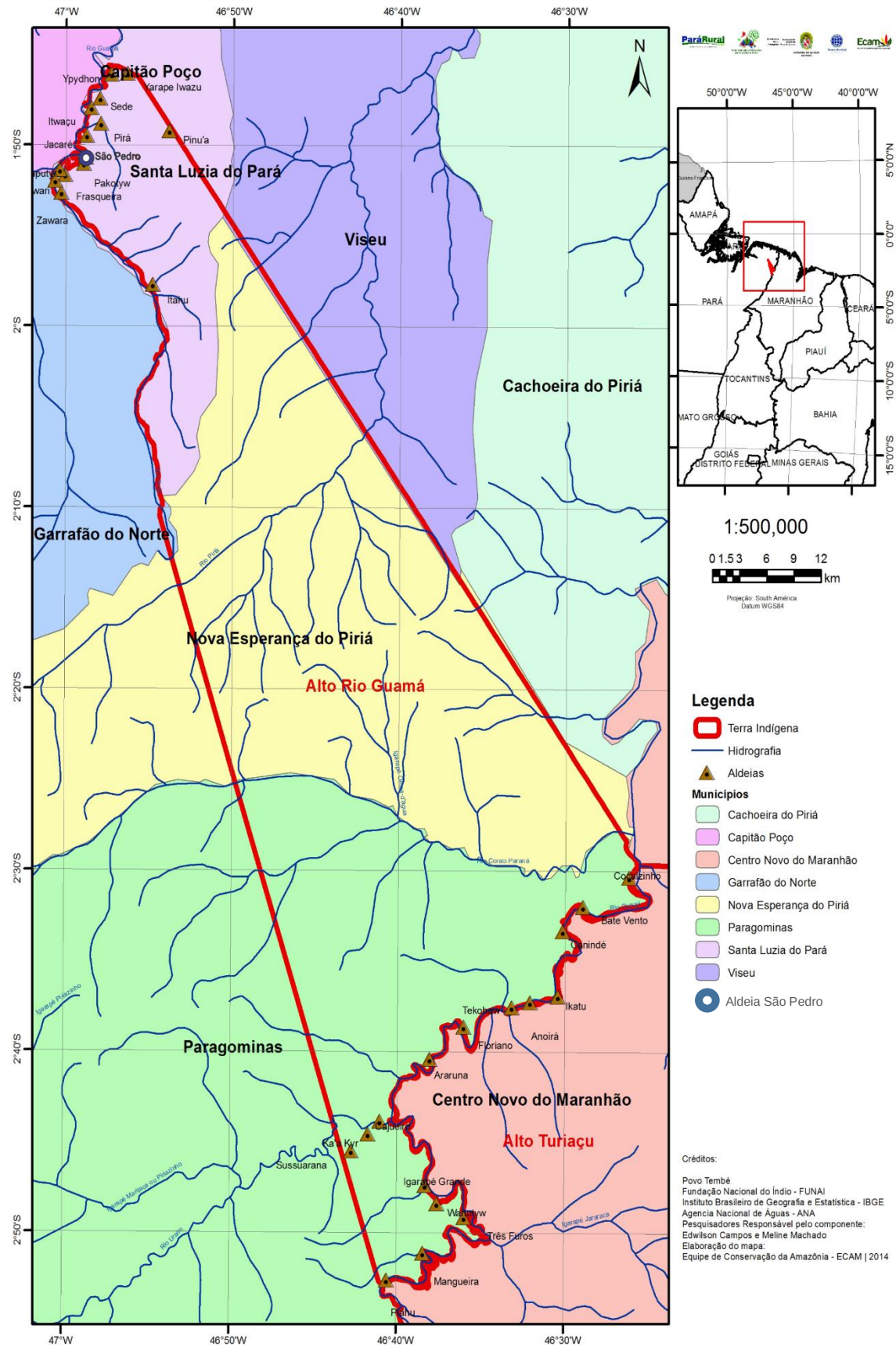
De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA) a TIARG possui aproximadamente 279.897,00 hectares, se estende territorialmente sobre vários municípios paraenses como Santa

² Os levantamentos bibliográficos estão apresentados na Seção II – “Pontos de partida”, subseção “Estado do conhecimento sobre os Tembé”.

Luzia do Pará (37 mil ha.), Nova Esperança do Piriá (149 mil ha.), Paragominas (93 mil ha.) e faz fronteira com os municípios de Garrafão do Norte, Capitão Poço, Viseu e Cachoeira do Piriá. A terra indígena (TI) fica à margem direita do Rio Guamá e à margem esquerda do Rio Gurupi, na divisa dos estados do Pará e Maranhão. Das 33 aldeias, 17 estão na região do rio Gurupi, no sul do território, e 16 na região do Guamá, no norte do território.

No mapa abaixo apresentamos Terra Indígena do Alto Rio Guamá e a distribuição das aldeias Tembé-Tenetehar, sendo que tal organização territorial compreende um padrão de ocupação que liga os Tembé com a natureza, em especial com o rio. Ou seja, as aldeias estão concentradas nas extremidades da TI, onde se localizam os rios Guamá e Gurupi.

Figura 1 - Mapa da Terra Indígena do Alto Rio Guamá / TIARG



Fonte: Adaptado de PARÁ (2016, p. 14)

De acordo com o Cacique Kamiran, a disposição da ocupação da TI decorre da estreita relação que os Tembé tradicionalmente possuem com os rios, em especial pela locomoção, a pesca e demais recursos providos por este elemento da natureza. Daí a ocupação sempre às margens dos rios Gurupi e Guamá e a falta de êxito na ocupação de áreas centrais da TI, como estratégia de proteção do território, embora essas estratégias tenham sido objeto de discussão e tentativas de implementação pregressa. As áreas centrais da TI são reservadas à caça, à pesca e outros sistemas de subsistência.

O acesso ao território da TIARG³, porção norte, pode ser feito, a partir da capital do estado Belém, seguindo pela BR-316 até o município de Santa Maria do Pará, onde será necessário seguir pela rodovia BR-010 e posteriormente através da rodovia PA-253 até a cidade de Capitão Poço onde será possível o acesso à estrada vicinal que leva até a TI. Uma segunda opção de acesso é seguir a BR-316 até a PA-124 que liga Santa Maria do Pará à Capitão Poço (via Ourém), e, uma terceira opção é através das estradas vicinais do município de Santa Luzia do Pará.

Segundo o Plano de Gestão Territorial e Ambiental PGTA/TIARG (2018), atualmente vivem na TI aproximadamente 4.168 pessoas, das quais 2.546 se consideram indígenas (IBGE, 2010), entre aldeamentos indígenas e ocupações irregulares por não-indígenas.

Na Aldeia São Pedro residem 38 famílias indígenas, perfazendo aproximadamente 250 pessoas. Hoje, a principal fonte de renda destas famílias é o serviço público. De acordo com os indígenas, a partir da implementação da escola e da possibilidade de formação na própria comunidade, os indígenas passaram a ocupar cargos antes ocupados exclusivamente por não-indígenas como os cargos da área da saúde indígena (enfermeiros, técnicos, agentes comunitários) e também da educação (professores, técnicos, serventes). Entretanto, a economia está muito mais relacionada ao modo de vida indígena, de tal maneira que, mesmo os indígenas que atuam em cargos públicos permanecem produzindo em suas plantações e sistemas criatórios, bem como desenvolvem as práticas de caça, pesca e coleta.

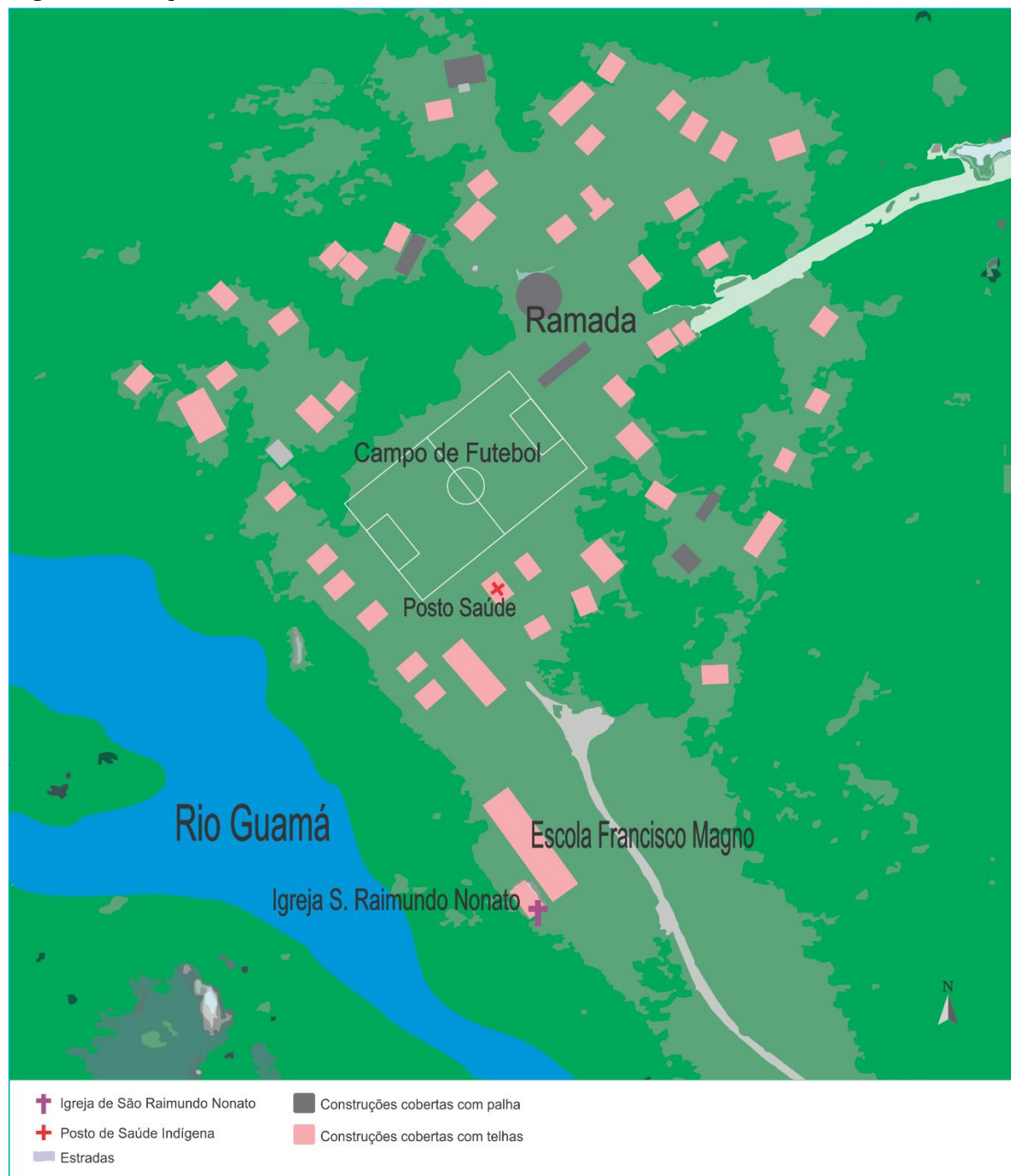
A seguir apresentamos um croqui da aldeia São Pedro onde vemos com destaque o centro da aldeia é um campo de futebol⁴, o qual corresponde a um dos principais elementos de

³ O acesso às aldeias da porção sul do território é feito através da BR-010 (Belém Brasília) até a cidade de Paragominas, seguindo pela rodovia PA-125 até o Projeto de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), denominado CAIP, e posteriormente por estradas vicinais até a Aldeia Cajueiro.

⁴ O campo de futebol é uma marca do contato e da colonização, entretanto não será objeto de nossas reflexões no presente estudo.

lazer da população. Neste campo, diariamente os indígenas se reúnem para jogar futebol e, de certa forma, se confraternizar com os demais membros da aldeia, especialmente os jovens. Neste croqui, destacamos ainda a localização da Igreja e da escola Francisco Magno Tembé. Cabe destacar as construções em sua maioria realizadas em alvenaria.

Figura 2 - Croqui da Aldeia São Pedro



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

Podemos caracterizar a aldeia São Pedro a partir de diversos aspectos. Faremos aqui uma breve descrição de alguns desses, especialmente no que se refere aos aspectos econômicos que constituem mecanismos que implicam em sua relação com a comunidade e a natureza.

As principais atividades econômicas dos Tembés da Aldeia São Pedro são: a roça de mandioca, a qual é cultivada tanto para o consumo próprio das famílias quanto para o comércio (em alguns casos) e também de melancia, jerimum, milho, feijão (quebra-cadeira, vagem-roxa, sempre-verde, santo-antônio, e lisão – fava grande e vermelha), arroz, maxixe, banana, macaxeira, pimentinha, pimenta do reino; a colheita do açaí, cará e frutas silvestres para consumo; a malva; a piscicultura⁵ a partir da implementação de açudes.

Mantendo suas tradições, os Tembés continuam com o artesanato, a criação de pequenos animais, caça, pesca, extrativismo vegetal, produção de carvão para consumo. Algumas famílias cuja necessidade de complementação do poder público era mais evidente e mediata, foram contemplados por programas como o Bolsa Família.

O contínuo contato com o espaço urbano produziu uma rede de relações cujos efeitos podem ser descritos de maneira paradoxal, pois ao mesmo tempo introduziu amenidades e máculas na aldeia. Tal relação não deve ser questionada do ponto de vista do “sim” ou do “não”, mas do ponto de vista do “entre”. Como objetos tipicamente urbanos atuaram na relação “entre” o espaço urbano e a aldeia? Ora, não se pode pensar em isolamentos, tampouco em “transmutação” de objetos e ações, mas sim em inter-relações entre aldeia e urbano.

Na aldeia São Pedro, assim como noutras aldeias da TIARG, é possível constatar a forte presença do setor de comércio, em especial o comércio de bens. Este setor introduziu bens de consumo, equipamentos eletrônicos e alimentos industrializados ou processados, bem como o hábito de comercialização. Assim, consome-se na aldeia o café, o açúcar, o sal, o pão e diversos outros produtos industrializados. Em contrapartida, os Tembés vendem farinha, legumes, açaí, malva e diversos outros produtos extraídos da natureza.

Em observação a esta situação, atualmente, todas as casas possuem pelo menos um aparelho de televisão ligado ao mundo através de sinais de satélite. Da mesma maneira, a internet, embora com uma conectividade bastante limitada, está na maioria das casas da Aldeia São Pedro.

A relação que há muito se estabelece entre a aldeia São Pedro e a cidade de Capitão Poço tem se tornado mais estreita a cada ano que passa, uma vez que, além do desenvolvimento de novos padrões de consumo na aldeia, a fluidez do espaço entre estes dois lugares se tornou

⁵ Em decorrência da forte seca de 2015, a grande maioria dos peixes morreram. Porém, três famílias pretendem dar continuidade ao projeto.

mais veloz. Deste modo, para além das amenidades, muitas vezes representadas nos equipamentos eletroeletrônicos e automotores, esta aproximação findou proporcionando a introdução de muitos elementos perniciosos no cotidiano Tembê, seja do ponto de vista dos objetos seja das ações, entre os quais podemos elencar uso inadequado de agrotóxicos, o consumismo, uma produção em escala comercial – que leva ao comprometimento dos recursos naturais, especialmente as terras para alocação de roças –, situações de alcoolismo e doenças relacionadas a maus hábitos alimentares – diabetes, hipertensão, problemas cardiovasculares, entre outros.

Além disto, ocorreram muitos acidentes automobilísticos envolvendo indígenas, cujo principal meio de transporte se tornou a motocicleta. Estes acidentes, em sua maioria, são causados pela imprudência dos condutores somada às más condições de conservação das estradas vicinais, seja pela ação dos rigorosos invernos amazônicos, seja pela falta de atuação pelo poder público. Alguns acidentes resultaram em morte de indígenas nas estradas de acesso às aldeias. A este respeito, vale ressaltar que, embora o principal meio de transporte da TIARG seja a motocicleta, há também a utilização de carros, e animais como cavalos e jegues, especialmente para o transporte de produtos da roça e madeira.

A Aldeia São Pedro está às margens do Rio Guamá, possui posto de Saúde, com destacamento de médico plantonista, técnico de enfermagem e, ocasionalmente algumas especialidades.

No centro da Aldeia se destacam alguns objetos, um campo de futebol, notoriamente uma marca da relação entre os Tembê e as populações não-indígenas, um templo da igreja católica cujo padroeiro é São Raimundo Nonato, igualmente marca a presença do não-indígena desde a colonização, a Escola Francisco Magno que possui esse nome em homenagem a um antigo Cacique, já falecido, porém que, igualmente, carregava em seu nome a marca da colonização, pois em tal período, os indígenas eram proibidos de terem nomes de sua própria representatividade sendo obrigados a ter nomes “nacionais”, de preferência “nomes de santos”; e por fim, a Ramada, espaço de convivência dos indígenas, espaço circular coberto de palha e sem paredes, construção tipicamente indígena. Abaixo apresentamos a imagem da ramada da Aldeia São Pedro:

Figura 3 - Foto da Ramada na Aldeia São Pedro



Foto: Aatoria, nov. 2019.

A Ramada carrega o sentido da ancestralidade Tembé, é o palco dos mais diversos momentos comunitários, é nela que se realizam as reuniões, eventos importantes da comunidade e, principalmente, é nela que ocorre o Ritual da Festa da Menina Moça. Em dadas situações a Ramada funciona como extensão da escola Francisco Magno para realização de eventos e atividades escolares.

1.4. Apresentando o problema

A luta dos povos indígenas no Brasil por reconhecimento e melhorias na qualidade de vida nas aldeias, há muito, é confundida com práticas de radicalismos, pois, estes povos muitas vezes somente conseguem ter a reivindicação de seus direitos “ouvida”, inclusive direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, quando realizam protestos e manifestações cujas práticas principais ao longo das lutas sociais vão desde a apreensão de bens e equipamentos, ou ocupação de espaços como prédios e rodovias, até o confinamento de pessoas e conflitos físicos (batalhas sangrentas).

Vale ressaltar que há uma simbologia em acreditar-se que tais espaços públicos não sejam também pertencentes aos povos indígenas, como se estes devessem estar estratificados da sociedade. E, na maioria das vezes, as reivindicações são vislumbradas de maneira isolada, sem a devida atenção aos problemas vividos por estas comunidades.

Para muitos indigenistas, tais imagens são, na verdade um emaranhado estratégico que visa à diminuição ou mesmo a relegação dos direitos do indígena em relação aos direitos dos demais sujeitos sociais. Tal estratégia advém da própria lógica sociocultural e política instalada no país, pela qual se produziu uma visão ideológica de depreciação das populações tradicionais – indígenas, quilombolas, ribeirinhas. Tais visões, entretanto, produzem para os indígenas o sentimento e a necessidade de resistência pela preservação de suas identidades e de sua cultura.

Breton (2010) afirma, em “*Saturno devora a sus hijos: miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas*”, que o discurso neoliberal em sua versão alternativa dispõe de um dispositivo poderoso sobre as populações consideradas periféricas. Segundo ele, tal dispositivo concretiza-se por meio de medidas redistributivas mais ou menos intensas e no desenvolvimento de um discurso e de uma práxis de integração dos grupos considerados subalternos ao Estado-nação. Estas medidas, por assim dizer, potencializam a retórica da “sustentabilidade”, do “empoderamento” e do “etnodesenvolvimento” e justificam a atuação da sociedade civil em prol do interesse comum. (PONTE, 2014, p. 306-307, grifos dos autores).

Nesta direção, os chamados “interesses comuns nacionais” visam à assimilação do indígena a ponto de também torná-lo um sujeito urbano, não em sentido estrito, mas no sentido da homogeneização das ações e da visão de mundo, transfigurando seus modos de vida para assumirem comportamentos cujo consumismo figure como o principal aporte, e no qual se percam, sob a égide capitalista, os sentidos das identidades, do pertencimento e das territorialidades.

Essa estratégia tem efeitos diversos sobre as comunidades indígenas, haja vista a presença do Estado através de políticas públicas como a educação e a saúde, impostas como ações soberanamente igualitárias e igualadoras de direitos, mas que, não raramente, atuam dentro de uma lógica de adequação, homogeneização e regulação na qual se “engessam” as possibilidades de ações políticas genuínas por parte de determinadas comunidades.

Muitos povos perderam não somente suas terras, mas principalmente tiveram sua cultura mutilada pela lógica social perversa que busca a homogeneização e ainda produz, ao longo do tempo uma empreitada contra a manutenção e valorização da terra, da identidade e das peculiaridades que dão ao indígena o sentido do pertencimento como ressalta Vanderlúcia Ponte ao citar, em sua tese de doutorado, os estudos de Boyer:

Boyer (2011), ao estudar quilombolas e indígenas na região do Tapajós, no Pará, identifica que o jogo de identidade é associado a uma referência ancestral, cuja relação com o território torna-se capital. É esse elemento que

faz emergir o sentimento de pertencimento a uma identidade e, por conseguinte, faz suscitar um processo de organização, reinvenção da “indianidade”, de revalorização da cultura no âmbito de luta por direitos, entre os quais, e, sobretudo, o direito à terra. (PONTE, 2014, p. 308).

Na luta entre o processo de homogeneização cultural e a resistência dada pela reivindicação de pertencimento, a escola inevitavelmente ocupará um lugar paradoxal no sentido de estabelecer quais elementos podem e ou devem ser considerados como mais importantes e quais elementos devem ser ou não desprezados para o aprendizado dos povos indígenas.

Neste ponto, uma busca por homogeneização no Brasil recorre ao princípio de que educação para ter qualidade deve ser medida por padrões estabelecidos dentro de uma perspectiva generalista ou generalizante das chamadas “bases comuns” criadas pela sociedade capitalista urbana dentro de sua própria expectativa social, econômica e cultural, agindo como elemento de desconstrução das culturas tradicionais.

Em dadas situações, se criam expectativas de mediação ou harmonização dos objetivos escolares gerais com os ensinamentos considerados importantes àquele povo, àquela cultura específica, porém sempre ponderados numa condição de subalternidade em relação aos conhecimentos acadêmicos.

Neste sentido, o Estado como ente mediador e, muitas vezes, provedor das ações é determinante para os caminhos que serão ou não trilhados pelas culturas dos povos indígenas bem como pela possibilidade não somente de fortalecimento, mas de sobrevivência de tais culturas, muitas vezes suprimidas pela lógica do consumo, que velozmente se impõe como moderno através das tecnologias, das mídias e dos conhecimentos acadêmicos e científicos para os quais se processa uma supervalorização em detrimento de saberes e modos de vida *alteros*.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleça em seu artigo 78, *in verbi*, as garantias de uma educação comprometida com as identidades (HALL, 2006; WALSH, 2009; BHABHA, 1998; WOODWARD, 2009), estas garantias legais, se pulverizadas de maneira descuidada diante das realidades ímpares de cada comunidade, findam por estabelecer uma condição na qual a educação se torna, como dito, paradoxalmente um dos elementos cuja definição é imprecisa e fronteiriça em relação à realidade cotidiana e cultural dos povos indígenas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá

programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Além disto, os acordos e a necessidade de adequação de algumas comunidades indígenas para garantir reconhecimento de seus direitos e mesmo de sua indianidade dependem de uma burocratização rígida que finda por determinar, a estas populações, um currículo no qual os saberes tradicionais são subvalorizados.

A dinâmica de organização escolar indígena das comunidades ocorre segundo um padrão burocrático pensado pelos órgãos governamentais e, por conseguinte, transcende as políticas de aldeia, o que implica numa constante tentativa de homogeneização da cultura indígena.

Vale ressaltar, entretanto, que não se pode pretender uma escola indígena que não contemple os conhecimentos acadêmicos e científicos atualmente dominados pelas sociedades contemporâneas, pois, é consenso entre muitos estudiosos, que isto representaria não uma proteção da cultura indígena, mas um cerceamento dos direitos desses povos de poderem participar do processo de desenvolvimento no qual e para o qual se pretende que todas sociedades caminhem.

A este respeito, Forquin (1993) afirma que quando tratamos com culturas diversas, a escola constitui uma grande paradoxal, de expectativas e perspectivas conflitantes ao estabelecermos o que é ou não importante como conteúdo para as comunidades dentro de uma situação multicultural em que estas estejam inseridas, ou seja, o problema está em como realizar uma escola que ao mesmo tempo garanta o acesso ao conhecimento científico e acadêmico e que mantenha a valorização dos saberes tradicionais não-hegemônicos.

Para Santos, a escola e, em especial, o currículo escolar das minorias deve conter “o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (SANTOS, 1997, p. 228).

Partindo dessa premissa, compreendemos que os não-indígenas estabelecem representações sociais, imagens e sentidos sobre o indígena, sobre suas reivindicações, suas formas de organização, sua cultura – muitas vezes sem o devido conhecimento da realidade destes povos. Por sua vez, os indígenas, enquanto sujeitos do conhecimento, interpretam a

realidade da sociedade não-indígena de forma a constituir representações sociais sobre ela e sobre si mesmos. As representações sociais “‘corporificam ideias’ em experiências coletivas e interações em comportamentos”. (MOSCOVICI, 2010, p. 48)

Desta feita, a interpretação da relação multicultural vivenciada na aldeia interfere na organização das representações sociais, nas imagens e sentidos que os indígenas estabelecem sobre si mesmos e sobre sua cultura, pois “é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes”. (COSTA, 2002, pág.138).

As escolas indígenas no Pará padecem de problemas, tais como: ausência de operação de um currículo específico para realidades indígenas, falta de calendário e metodologia diferenciados, materiais didáticos próprios e forma de avaliação específica. Estes têm se constituído em desafios para escolas indígenas, que quase sempre terminam por reproduzir o ensino da zona urbana e/ou rural. Até então, não existe uma escola indígena no Pará que atenda plenamente os princípios da diferenciação, especificidade, interculturalidade, comunitária e bilíngue/multilíngue. (GONÇALVES, 2010, p. 225).

Este cenário de precariedade exposto por Rosiane Gonçalves faz necessário compreendermos a organização das representações sociais dos indígenas sobre sua própria cultura no âmbito da instituição escolar, uma vez que a educação escolar constitua o principal elemento de fronteira e fusão entre a cultura indígena e a cultura do não-indígena. Especialmente partindo do pressuposto de que a educação escolar difere da educação indígena e também da educação escolar indígena, o que veremos detidamente em momento oportuno.

Para os Tembé, a educação se constitui como um elemento para a formação do ser indígena, uma das principais formas de resistência e possibilidades para que consigam lutar por seus direitos junto a outros povos e aos sistemas burocráticos nacionais.

A educação indígena é certamente outra. Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. [...] a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. [...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. (MELIÁ, 1979, p. 10)

A educação escolar por sua vez, possibilita a apreensão de estratégias de gestão de seu próprio território bem como as expectativas de futuro, sempre vistas como elementos condicionados à escola em muitos aspectos, em especial a possibilidade de desenvolvimento social e ambiental. É importante ponderar que “o saber do mundo ocidental não exclui o saber e o fazer do mundo indígena, que, como se sabe, na sua forma tradicional, é permeado de questões concernentes a uma vida autônoma e sustentável” (GONÇALVES, 2010, p. 209).

O povo Tembé carrega em sua história de resistência “memórias” de processos educacionais que vão desde a catequese no período colonial às propostas de educação intercultural de nossa contemporaneidade, constituindo uma realidade específica sobre a qual pretendemos refletir e compreender a partir da Teorias das Representações Sociais. É nesta perspectiva que, fazemos o seguinte questionamento: *como se constituem as Representações Sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar e suas implicações nas suas identidades?*

Para obter respostas, elaboramos quatro questionamentos que poderão nos levar à compreensão desta problemática, como segue:

- a) *como se caracteriza a cultura Tembé e as mudanças ocorridas em função do contato com o não-indígena?*
- b) *como se caracteriza a educação escolar na aldeia São Pedro do povo Tembé?*
- c) *quais as objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar?*
- d) *quais as implicações das representações sociais dos professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar para suas identidades?*

1.5. Os Objetivos

1.5.1. Objetivo geral

Investigar a constituição das Representações Sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar e suas implicações nas identidades deste povo.

1.5.2. Objetivos específicos

- 1.5.2.1. Caracterizar a cultura Tembé e as mudanças ocorridas em função do contato com o não-indígena.

- 1.5.2.2. Caracterizar a educação escolar na aldeia São Pedro do povo Tembé.
- 1.5.2.3. Destacar as objetivações e as ancoragens que compõem as Representações Sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar.
- 1.5.2.4. Analisar as implicações das representações sociais dos professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar para suas identidades.

1.6. A Tese

Os saberes tradicionais indígenas vêm sendo paulatinamente transformados na comunidade São Pedro a partir das relações históricas, socioeconômicas e culturais desenvolvidas no contato com as populações não-indígenas. A escola enquanto instituição eminentemente exógena constitui uma variável contributiva para esta transformação e remodelamento da cultura e das identidades dos Tembé, mas, contraditoriamente, também tem sido entendida como um caminho que, seguido conscientemente pelos indígenas, pode lhes munir de autonomia e protagonismo na luta contra os caminhos perversos impostos pela contemporaneidade.

É necessário compreendermos a escola como o elo capaz de produzir compreensões entre o indígena e o não-indígena, seus modos de vida e suas culturas e, ao mesmo tempo, como um instrumento de reprodução da sociedade não-indígena, ou mesmo de valorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos saberes ancestrais, o que se evidencia pelo currículo e pelas práticas escolares e, portanto, como elemento condicionante na formação das representações sociais dos Tembé sobre sua cultura.

Neste sentido, partimos da hipótese de que os professores Tembé constroem representações sociais sobre sua cultura na educação escolar e estas representações produzem implicações em suas identidades.

SEÇÃO II – PONTOS DE PARTIDA

“Assim como casas são feitas de pedras, a ciência é feita de fatos. Mas uma pilha de pedras não é uma casa e uma coleção de fatos não é, necessariamente, ciência”.

(Jules Henri Poincare)

O extrato da obra de Jules Poincare, acima, nos faz refletir sobre organizar um trabalho de pesquisa. Esta organização corresponde a planejar-se, não somente com a operacionalização da pesquisa, mas com todos os envoltos definindo os pontos de partida, os pontos de chegada e a possível superação: a produção do conhecimento. O percurso metodológico, neste sentido não constitui um quadro de ações estáticas nas quais os resultados serão sempre perfeitos e tangíveis e sim elementos que norteiam o estudo a ponto de garantir sua veracidade a partir de critérios previamente estabelecidos.

Na presente seção, discorreremos sobre a preparação de nosso percurso metodológico para a elaboração desta tese. Aqui, definimos os caminhos, os instrumentos e técnicas a serem seguidas para alcançar os objetivos de investigação propostos.

Para dar densidade aos aspectos relativos a importância de nosso estudo apresentamos ainda a elaboração do estado do conhecimento sobre os Tembê-Tenetehar como parte da pesquisa bibliográfica realizada.

2.1. Metodologia

De acordo com Ivo Tonet (2013), o método científico é um conjunto de procedimentos utilizados pelo sujeito pesquisador para “traduzir teoricamente a realidade”. Porém, é necessária a compreensão de que “não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder. Pelo contrário, será a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos” (TONET, 2013, p.112).

Neste sentido, a elaboração dos caminhos traçados previamente pode sofrer alterações em decorrência do objeto de estudo, haja vista que se proponha a desvelar este objeto, o qual não se apresenta de forma simples e evidente.

Para este estudo, cujo objeto são as representações sociais de indígenas Tembé sobre a sua cultura na educação escolar e as implicações nas suas identidades, organizamos o seguinte percurso a ser seguido: a) o tratamento ético; b) tipo de estudo; c) a abordagem do estudo; d) a pesquisa bibliográfica e documental; e) a pesquisa de campo; f) os instrumentos de coleta de dados; g) os procedimentos para análise dos dados.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um aporte de sustentação deste estudo. Ela não possui método específico e próprio para suas análises, destarte a importância de aportes teórico-metodológicos que possam suprir a interpretação da realidade de maneira sistematizada, e, ao mesmo tempo, o enorme “leque de possibilidades, levando em consideração o tipo de estudo a ser realizado” (NASCIMENTO, 2014. p.199).

Isto posto, organizamos a operacionalização da pesquisa a partir dos seguintes itens: o tratamento ético, o tipo de estudo, a abordagem do estudo, a pesquisa bibliográfica e documental, elaboração de estado do conhecimento, a pesquisa de campo e os respectivos instrumentos de coleta de dados, e os procedimentos de análise, como segue:

2.1.1. O tratamento ético

O tratamento ético às pesquisas científicas é regra desde os primórdios das ciências. Embora nosso compromisso ético enquanto pesquisador esteja bastante consolidado, com o advento das tecnologias de informação e os recursos informacionais, com suas infinitas possibilidades, bem como o momento *fake news* pelo qual passa nosso país, os cuidados éticos e o sigilo se impõem como suprema necessidade nas ciências humanas e sociais. Os trâmites precisam ser cuidadosamente seguidos a fim de garantir o respeito à dignidade humana, a proteção à vida, como determina a Resolução n.º 466 - CNS, de 12 de dezembro de 2012, e, também, resguardar os modos particulares de vida e o pleno exercício dos direitos dos participantes, como manda Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, para evitar danos tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para o pesquisador ou para instituição cuja pesquisa esteja vinculada.

Os trâmites para entrada de pesquisador em área indígena, cujo acesso esteja restrito, necessita de autorização de órgão federal, a qual deve ser requisitada na Capital Federal, Brasília, o que demanda diversos estágios burocráticos e demasiado tempo de espera. Porém, em consonância com todos os preceitos éticos e considerando o livre acesso que temos em à TIARG, o qual nos foi estabelecido por lideranças em vista de nosso profissionalismo e pretérita

relação de amizade que data desde o ano de 2008, solicitamos ao líder Kamiran Tembé, autorização para realização do estudo em tela, tendo como *lócus* a aldeia sob sua liderança – Aldeia São Pedro. O mesmo, salientou que ficaria muito satisfeito com tal estudo, concedendo-nos autorização e inclusive se colocando à disposição para contribuir no que lhe fosse possível. O líder Kamiran considera fundamental para a preservação da identidade de seu povo e a expressão de seu protagonismo social e político, bem como sua compreensão de mundo, estudos que possibilitem análise da contemporaneidade Tembé.

Partindo disto, fizemos um levantamento das diretrizes éticas e normas a serem seguidas e, consoante a isto, elaboramos Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLE) para serem assinados por cada sujeito que aceite fazer parte da pesquisa.

Para garantir todos os direitos dos sujeitos da pesquisa, em especial o direito de liberdade, todos foram orientados em seu TCLE sobre a espontaneidade e a gratuidade da participação no estudo, sobre a possibilidade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isto implicasse em qualquer tipo de sanção ou penalidade, bem como lhes foi garantido o direito de esclarecimentos sobre a pesquisa, sobre métodos e procedimentos, sempre que necessitassem.

Ainda, como forma de garantir o respeito aos direitos de cada informante da pesquisa, suas falas, suas opiniões e seus juízos de valor serão sempre tratados com ética de maneira que as análises e a produção de conhecimento ocorressem sem prejuízo ou danos de quaisquer montas aos sujeitos da pesquisa.

De posse de tais elementos e orientações e considerando a duradoura relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, tivemos condições de adentrar na Aldeia para realizar a coleta de dados a partir da observação, de entrevistas e outras técnicas que serão detalhados adiante.

2.1.2. Os critérios de seleção dos sujeitos

A seleção da amostra considerou os seguintes critérios: *ser indígena, ser professor da educação escolar indígena, possuir formação em nível superior, residir nas aldeias*. Estes critérios são importantes ao passo que, a intenção do estudo são as representações sociais de professores indígenas sobre o futuro da aldeia e primamos pela importância atribuída à educação escolar indígena no contexto da atualidade.

Uma vez que a pesquisa tem como foco as representações sociais de professores indígenas, os critérios *ser indígena* e *ser professor na educação escolar indígena*, embora aparentemente óbvios, constituem importante significado já que, nesta modalidade educacional atuam muitos professores não-indígenas.

O critério *residir na aldeia* igualmente se apresenta como essencial, pois há também professores indígenas, atuantes na educação escolar indígena que residem em espaços urbanos e, em decorrência disto, compreendem o espaço aldeia de maneira diferenciada.

Na formação dos sujeitos em *nível superior*, enquanto critério, não consideramos a forma de obtenção, se ocorreu em escolas indígenas e ou programas especificamente voltados para os indígenas, ou em escolas e programas regulares de educação, ou mesmo de forma mista.

Assim, os sujeitos do estudo são professores indígenas Tembé, com formação em nível superior, atuantes na educação escolar indígena e residentes na Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG).

Com base nos critérios apresentados, do total de professores da Escola Francisco Magno Tembé, sendo 06 indígenas e 06 não-indígenas, selecionamos 06 (seis) sujeitos, que atingiram os critérios apresentado. Desta forma, através de convite, solicitamos sua participação no estudo. Ressaltamos que não houve ocorrência de recusa aos convites, entretanto, embora nos tenha dado diversas contribuições em nossos diálogos, 01 (um) dos sujeitos selecionados para o estudo, não pode participar das entrevistas narrativas em profundidade por questões relativas ao tempo e à logística, situação qual foi respeitada durante a pesquisa.

Os professores Tembé através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido/TCLE concederam autorização para divulgação de seus nomes. Assim foram entrevistados: T01 – Sinei Tembé, T02 – Simone Tembé, T03 – Maritó Tembé, T04 – Kamiran Tembé e T05 – Angélica Tembé.

2.1.3. O tipo de estudo

A definição do tipo de estudo se deu em decorrência das condicionantes metodológicas e do tipo de pesquisa que objetivávamos realizar. Ora, consideramos que a natureza do problema em estudo requer um tratamento pluralista no qual possamos dar conta da realidade sociocultural particular e complexa em que ele está imerso.

Assim, o Estudo de Caso Etnográfico constitui o tipo de estudo que melhor caracteriza este trabalho. Para André (2008, p. 23), este tipo de estudo constitui uma “adaptação da

etnografia ao estudo de um caso educacional”. Esta autora ressalta que, em decorrência disto, e das diferenças no enfoque a abordagens em relação à antropologia, no campo educacional, este tipo de estudo não necessita cumprir todos os requisitos metodológicos da etnografia antropológica. Ao mesmo tempo, é necessário, neste tipo de estudo que o problema de pesquisa “ênfatize o conhecimento do singular” (idem, 2008, p. 23). “Uma das características deste tipo de estudo é que ele ‘geralmente se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, programa inovador, um grupo social’” (CÂNCIO, 2017, p. 48).

O estudo de caso não se trata de um método e sim de um tipo de conhecimento e, portanto, se refere não a escolha de um formato metodológico, mas sim a um objeto de estudo. De acordo com André (2005, p. 36), sua vantagem é que “o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescenta aspectos novos à problemática”.

A etnografia constitui um tipo de estudo originário da antropologia, o qual foi desenvolvido visando descrever padrões culturais e comportamentais de um grupo social, dentro de um contexto social específico. Em antropologia, o termo etnografia possui dois sentidos: “pode significar um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; ou também um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Na etnografia é fundamental a observação sistemática, dos comportamentos e interações bem como dos contextos sociais de imersão dos sujeitos, havendo neste sentido certa relação e aproximação pessoal entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Nela se pode descrever e caracterizar os sentidos e significados culturais que organizam o contexto do grupo social, não importando “somente a reprodução do real, mas, principalmente, a sua compreensão” (CÂNCIO, 2017, p. 50).

Sánchez Gamboa (1997, p.100) salienta que pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, consiste em desvendar os sentidos. Portanto, consideramos este corpo de estudo como adequada ao nosso objetivo de desvelar as representações sociais dos Tembê acerca de sua cultura na educação escolar.

2.1.4. A abordagem do estudo

A abordagem de pesquisa representa “o tipo de aproximação [e os] procedimentos que sustentam o relacionamento entre o pesquisador e o processo de pesquisa, do início à finalização

da investigação” (TRINDADE, 2019, p. 47). Assim, para cada objeto de pesquisa, a abordagem exigirá elementos específicos cuja análise demandará, muitas vezes, enumeração, tabulação, interpretação e outros procedimentos para garantir a compreensão de fenômenos qualitativos.

Em nosso estudo, consoante ao nosso objeto, as representações sociais dos indígenas Tembé, elegemos a abordagem qualitativa de caráter explicativo e analítico para chegar aos resultados da investigação. Vale ressaltar que, a dicotomia quantitativa-qualitativa, muitas vezes acentuada nos meios acadêmicos, não condiz com nossa perspectiva de estudo, haja vista que, para analisar fenômenos humanos e sociais, buscando por especificidades ou generalizações, geralmente serão necessárias algumas quantificações.

Triviños (1987, p. 28-30), apresenta as seguintes características para a pesquisa qualitativa: a) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; b) é descritiva; c) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; d) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; e) o significado deve ser a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

A opção por esta abordagem – a qual é apropriada ao estudo de fenômenos complexos específicos de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações – se justifica ao passo que nos estudos das representações sociais, a abordagem qualitativa usada como base para verificação de como os conhecimentos socioculturais compartilhados influenciam nos modos individuais de percepções, experiências e ações, ela pode se constituir como “uma opção capaz de desvelar tanto a subjetividade de quem está sendo estudado como do próprio pesquisador” (FLICK *apud* ANJOS, 2014, p. 90).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17) na abordagem qualitativa “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa qualitativa explicativa registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Essa prática visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica.

Assim, com vistas a responder nossas indagações e atender os objetivos propostos nesta pesquisa, e ainda, considerando que esta possui como cerne a área educacional, apoiaremos nosso estudo na *abordagem processual* da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge

Moscovici, destacando as *âncoras* e *objetivações* que constituem as representações sociais de professores indígenas Temb  sobre sua cultura na educa o escolar.

Sentimo-nos contemplados metodologicamente para o desenvolvimento desta pesquisa, ao passo que a partir dela ocorra a valoriza o dos diálogos e interlocu es do pesquisador e do pesquisado sendo possível desvelar nosso objeto de estudo em fun o da intimidade entre ela e o campo das representações sociais.

2.1.5. Pesquisa bibliográfica e documental

Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica, constitui um “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Todo e qualquer trabalho científico precisa realizar uma pesquisa bibliográfica que permita ao pesquisador conhecer o que já existe de estudos e produ es cerca da temática que deseje investigar.

Assim, para dar conta de nosso objeto de estudo, inicialmente realizamos levantamento bibliográfico de estudos realizados sobre os Temb , os quais compuseram o Estado do Conhecimento. Posteriormente realizamos o levantamento das literaturas a acerca da educa o escolar indígena no Brasil, educa o escolar indígena no Pará e educa o escolar dos Temb , bem como da literatura existente sobre este povo, para dar suporte teórico às nossas interpreta es da cultura, da educa o e das representações sociais dos Temb .

As principais fontes bibliográficas foram os Bancos de Teses e Disserta es da CAPES (Coordena o de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a plataforma Sucupira. Além destas foram consultados livros e diversos artigos publicados em periódicos.

A pesquisa documental, por sua vez, embora não constitua o fundamento principal de análise para o nosso objeto, haja vista que tais documentos não constituem o objeto de pesquisa em si, é importante ponderar que consideramos como documental toda a pesquisa realizada em fontes primárias, em documentos cedidos na aldeia e outros documentos oficiais. Segundo Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”. (FONSECA, 2002, p. 32).

Desta forma, para além da literatura, examinamos documentos cedidos na aldeia, como a certidão da Terra Indígena do Alto Rio Guamá, e t mbem documentos oficiais, como os

documentos de implantação da escola Francisco Magno Tembê, entre outros, como aporte às questões de legalidade e legitimidade do reconhecimento etno-racial, educacional e territorial deste povo. Vale destacar que, nosso estudo não se propôs a realizar análise destes documentos, mas sim tê-los como aporte de veracidade das informações apresentadas neste estudo.

2.1.6. Pesquisa de campo e os instrumentos de coleta de dados

De acordo com Fonseca (2002), “pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) ” (FONSECA, 2002).

Diante de nosso objeto de estudo, entretanto, é importante estabelecer algumas limitações no que tange à objetivos audaciosos como a caracterização da cultura de um povo. Pois, devemos reconhecer que a pesquisa de campo constitui elemento fundamental, porém, a imersão no cotidiano dos sujeitos da pesquisa não pressupõe um esvaziamento ou uma saturação das características deste objeto.

Embora a imersão nos dê sinais muito claros que possibilitem esta caracterização cultural, ela não é capaz de esgotar todos os descritores da cultura de um povo e, ainda, ressaltamos que a imersão se dá de forma contextual, no espaço e no tempo. Assim, temas observados por nós, poderão não aparecer para outros interlocutores, da mesma maneira que temas apresentados a outros interlocutores podem ser invisíveis às nossas “lentes” de pesquisador.

Neste sentido, nossas observações em campo se concentraram em dar conta dos aspectos que se apresentaram com maior força e relevância no tempo e no espaço contextual que compuseram nossas interpretações. Para tanto, visitamos a Aldeia São Pedro em diversas ocasiões cotidianas e também ocasiões festivas, entre os anos de 2016 e 2019, para observarmos momentos diferentes. Tais visitas permitiram uma maior aproximação e compreensão dos sentidos que permeiam a convivência e a educação dos Tembê.

Da mesma maneira, os instrumentos de coleta de dados foram questionários de perfilhação dos sujeitos, diário de bordo, roteiros e entrevistas, construídos em consonância com a observação dos aspectos que consideramos, para o nosso estudo, como mais importantes e evidentes da cultura Tembê, sem a pretensão de esgotá-los. Como aporte a estes instrumentos, utilizamos os seguintes equipamentos: câmera fotográfica (Fujifilm S4080); aparelho de GPS -

Global Position System (Garmin Etrex 30x); Smartphones (Motorola Moto G5 com aplicativos de gravação de áudio e vídeo em alta definição); e caderno de anotações. Estes equipamentos permitiram registrar por diversos ângulos nossas observações e coletas de dados com fotografias de objetos, digitalização de documentos, marcação de coordenadas geográficas e gravação de áudios e vídeos, selecionados a posteriori em consonância com os objetivos de nossa pesquisa.

A entrevista, instrumento precípuo em nosso estudo, constitui uma conversa intencional entre o pesquisador e os informantes, ocorre de forma dirigida e é utilizada para recolher informações e dados que permitam ao pesquisador interpretar de que maneira se dá a compreensão de seus sujeitos pesquisados sobre aspectos do mundo e, em especial, sobre seu objeto de pesquisa.

Para tanto, foi necessário o estabelecimento de um roteiro, que apesar de conter a rigidez dos objetivos de pesquisa, precisou de um esquema que permitisse ao entrevistador realizar “as necessárias adaptações, pois além do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34-35).

Neste sentido, para a coleta de informações em interlocução direta com os sujeitos, optamos pela modalidade de entrevistas narrativas em profundidade, a qual consiste em estabelecer um diálogo entre entrevistador e entrevistado sobre um tema proposto e permitir que o entrevistado percorra os aspectos mais relevantes daquela temática, segundo suas próprias representações. No entanto, o aprofundamento das temáticas deve compor-se a partir da intervenção do pesquisador, sempre que necessário, provocando o entrevistado ao retorno ou permanência na abordagem das temáticas importantes ao estudo proposto.

As entrevistas narrativas devem considerar que nossa memória é seletiva e, portanto, lembramos daquilo que “podemos”, ao mesmo tempo que alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Portanto, os registros apresentados pelo sujeito constituem o que é real a ele e não os fatos em si. Por isso, no processo de transcrição e análise de narrativas precisamos explorar não somente o que foi dito, mas também como foi dito (MUYLAERT; SARUBBI JR; GALLO; ROLIM NETO; REIS, 2014).

Estabelecida a opção por este instrumento – entrevistas narrativas – elaboramos o roteiro⁶ direcionado aos professores. Tal cuidado foi necessário, pois, sendo a entrevista

⁶ O roteiro de entrevistas encontra-se nos anexos.

narrativa um instrumento que estabelece certa liberdade aos entrevistados, o aprofundamento das temáticas deve ocorrer por incentivo do pesquisador e requer intensa atenção para captar o maior número de informações e dados possíveis.

2.1.7. Procedimentos de análise de dados

Para proceder a análise das informações e identificar as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais dos Tembés sobre sua cultura na educação escolar, realizamos algumas opções teórico-metodológicas para a análise. Nesse sentido, optamos por uma *análise temática*, com *formato indutivo* e de *nível semântico*.

De acordo com Braun e Clarke (2006), uma *análise temática* constitui um método para identificar, analisar e relatar temas dentro dos dados. Pela análise temática podemos organizar e descrever o conjunto de dados em detalhadamente, bem como interpretar os mais diversos aspectos do objeto de pesquisa. A análise temática é, portanto, flexível, sendo necessário que o pesquisador estabeleça algumas opções metodológicas a serem seguidas.

É importante, neste momento, que reconheçamos nossas próprias posições e valores teóricos em relação à pesquisa qualitativa. Não podemos nos aliar a uma visão ingenuamente realista sobre a pesquisa qualitativa, onde o pesquisador pode simplesmente 'dar voz' (ver Fine, 2002) aos participantes. Como Fine (2002:218) afirma, mesmo este tipo de abordagem "envolve trabalhar partes não confirmadas da evidência narrativa que selecionamos, editamos e implantamos para limitar nossos argumentos". No entanto, nem pensamos que existe um quadro teórico ideal para a realização de pesquisa qualitativa, ou mesmo um método ideal. É importante que o quadro teórico e os métodos correspondam ao que o pesquisador quer saber, e que eles as reconheçam *como* decisões. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 83)

Partindo das reflexões à necessidade de opções do pesquisador, optamos pela análise temática indutiva, na qual, de acordo com Patton (1990), as temáticas identificadas estão fortemente ligadas aos próprios dados. Neste tipo de análise os dados são “coletados especificamente para a pesquisa” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 87).

Entretanto, salientam Braun e Clarke que “os pesquisadores não pode libertar-se dos seus compromissos teóricos e epistemológicos, e que os dados não são codificados em um vácuo epistemológico”. [sic] (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 87).

Reiterando nossa opção pela *análise temática indutiva*, que prioriza o resultado das interlocuções entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Porém, salientamos a existência da

análise temática teórica cujos procedimentos tendem a ser dirigidos pelo interesse do pesquisador e, portanto, explicitamente orientada pelo analista. Esta, a nosso ver, possibilita priorizar o protagonismo dos sujeitos.

O último elemento de definição da análise constitui o nível para o qual estabelecemos a interpretação dos dados. Para este fim elegemos o *nível semântico* ou *explicativo*, o qual envolve uma “progressão desde a *descrição*, onde os dados foram simplesmente organizados para mostrar padrões em conteúdo semântico, e resumidos, até a *interpretação*, onde há uma tentativa de teorizar a importância dos padrões e seus significados mais amplos e implicações” (PATTON, 1990; BRAUN; CLARKE, 2006, p. 88).

Estes autores elencam também o nível *latente* pelo qual o pesquisador “começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações - e ideologias – *subjacentes* que são teorizados como formatação ou informação do conteúdo semântico dos dados”. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 88). Este nível, embora de notória importância, não fará parte de nosso aporte de análise, haja vista a necessidade de opção metodológica e a especificidade de nossa problemática de estudo.

Assim, definimos em consonância com a *análise temática indutiva em nível semântico*, os seguintes passos para a análise dos dados de nossa pesquisa:

1. Familiarização com os dados coletados – onde realizamos a transcrição das entrevistas, leitura e releitura dos dados, apontando as ideias iniciais.
2. Geração de códigos iniciais – onde estabelecemos a codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Prevalência dos temas – agrupamos os códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisão dos temas – efetuamos a verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (nível 2), gerando um mapa temático de análise.
5. Definição e nominação dos temas – realizamos uma nova análise a fim de refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; desta análise estabelecemos definições e nomes claros para cada tema.
6. Produção do relatório – neste momento efetuamos uma última oportunidade de análise, onde mais uma vez foram selecionados os exemplos mais expressivos e convincentes

do extrato; elaboramos uma análise final destes extratos selecionados e estabelecemos relação entre as análises, a questão da pesquisa e a literatura. Por fim, produzimos um relatório acadêmico da análise.

Assim, “a análise não é um processo *linear* onde simplesmente vamos de uma fase para a seguinte. Em vez disso, é mais um processo *recursivo*, onde você move-se para frente e para trás, conforme necessário, ao longo das fases”. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 91).

De posse desta prévia organização, iniciamos a coleta de dados com gravação em áudio e ou em vídeo das entrevistas e, no momento inicial da análise realizamos a escuta, transcrição e leitura das entrevistas para fomentar a interpretação e identificar as temáticas que emergem dessas narrativas. Posteriormente, para proceder a análise das informações e identificar as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar, realizamos o tratamento dos dados da seguinte forma: 1) digitação e organização individual das entrevistas de acordo com cada sujeito; 2) agrupamento das falas por temáticas e unidades sentidos – similaridade de expressões, palavras ou ideias; 3) tabulação, agrupamento e ordenamento das unidades de sentido; 4) análise de conteúdo das temáticas e seus sentidos; 5) elaboração de relatório final.

2.2. Estado do Conhecimento Sobre os Tembé-Teneteihar

Para iniciarmos as reflexões acerca de um determinado tema, é necessário partirmos da produção pré-existente, é imprescindível construirmos um levantamento das produções realizadas pregressamente, para que os esforços realizados por outros pesquisadores sirvam de arcabouço teórico ao estudo que pretendemos, bem como para perceber as lacunas que possam existir sobre a temática pretendida, como forma de garantir a profundidade e originalidade da análise que se pretende fazer. Assim, teremos a certeza de poder também contribuir com a temática proposta.

Desta maneira, se justifica adentrar na investigação estabelecendo um recorte de pelo menos 05 anos no levantamento do estado do conhecimento. Ao encampar o estudo sobre representações sociais do Povo Tembé, estabelecemos este recorte temporal como filtro para o levantamento das produções no banco de teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Portanto, em nosso estudo, o recorte temporal foi estabelecido entre os anos de 2014 a 2019.

É importante aqui estabelecermos a diferenciação entre estado da arte e estado do conhecimento. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 36, grifos dos autores), estado da arte são estudos cujos “*objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações*”. Os mesmos autores, ressaltam ainda que:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (...) não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

De posse desta definição, elaboramos o estado do conhecimento de nossa temática: realizamos um levantamento das produções disponíveis nos bancos de dados (teses e dissertações) da CAPES e na BDTD (2014-2019)⁷ de maneira a explorar aquilo que já foi produzido, a fim de que os condicionantes e a especificidade de cada definição de nossos objeto e objetivos de investigação, nos mostre a originalidade, o ineditismo e a relevância de nossa pesquisa, e ainda a inauguração de reflexões sobre o tema que propomos: as representações sociais de indígenas Tembé sobre sua cultura na educação escolar e as implicações em suas identidades.

Utilizamos, *a priori*, quadros e tabelas cedidas gentilmente pela professora Titular da Universidade Federal do Pará, Dra. Ivany Pinto Nascimento, como instrumento metodológico para organização e sistematização da coleta de dados, instrumentos nos quais realizamos adaptações e definimos os conceitos norteadores que servirão de aporte para nossas reflexões e debates, sejam eles: educação escolar e educação escolar indígena, identidade, representações sociais, indígenas Tembé.

A indução inicial da pesquisa no banco de tese da CAPES e na BDTD foi dada pelo termo descritor “Tembé”, em seguida pelo descritor “Tenetehar”⁸ e por fim, como forma de estabelecer um filtro mais preciso, usamos os dois termos indutores de maneira concomitante.

⁷ Para períodos anteriores a este, apresentamos em anexo, com caráter informativo, um levantamento feito pelo Centro de Estudos Ameríndios onde constam as teses e dissertações de anos anteriores (1981 a 2011) sobre povos indígenas no Brasil.

⁸ Os Tenetehar, ancestrais dos Guajajara e dos Tembé, são denominados em muitos estudos como Tenetehara. Em nosso presente estudo serão apresentadas ambas as denominações, sendo respeitada a forma Tenetehara de acordo com a literatura, e, em **nossas apreciações** sendo respeitada a forma Tenetehar adotada pelo povo da TIARG.

Vale destacar que o uso dos descritores “Tembé” e “Tenetehar” como principais indutores se justifica ao passo que estamos tratando de um povo específico e, portanto, pesquisar com descritores genéricos como “indígena”, por exemplo, nos levaria a um quantitativo inviável de documentos para análise, nos quais apareceriam populações que, embora sejam indígenas, suas culturas, seus modos de vida e identidades são tão diversos em relação aos Tembé quanto as culturas, identidades e modos de vida das populações não-indígenas.

Ao tratarmos da educação escolar indígena se faz necessário recorrer a conceitos advindos de experiências de escolarização ocorridas com diversos povos. Porém, pensar sob o prisma das representações sociais requer um olhar mais direcionado para os Tembé, haja vista o caráter psicossocial da investigação. Neste sentido, consideramos especialmente às produções que tenham este povo como centro das investigações.

Ao usar o primeiro descritor “Tembé”, encontramos um total 27 referências, sendo de 08 teses e 19 dissertações distribuídas conforme o quando abaixo:

Quadro 1 - Levantamento 01 de produções sobre os Tembé

Ano	Tese	Dissertações	Total Anual
2001	0	3	3
2014	1	4	5
2015	3	1	4
2016	1	6	7
2017	3	5	8
Total de produções	08	19	27

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da CAPES e BDTD (2019)

Destas 27 produções elencadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e/ou na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), somente 24 estavam disponíveis, haja vista que 03 dissertações são anteriores à Plataforma Sucupira⁹.

Nosso segundo passo foi a realização da pesquisa a partir do descritor “Tenetehar”, uma vez que a origem ancestral dos Tembé é o povo Tenetehar e, por conseguinte, muitos pesquisadores utilizam ou o termo “Tembé” ou o termo “Tenetehar” ou ainda a composição

⁹ A Plataforma Sucupira que agrupa as Teses e Dissertações produzidas nos programas reconhecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) somente disponibiliza os trabalhos realizados a partir do ano de 2013.

dos dois termos “Tembé-Tenetehar” para se referir a esta população. Esta segunda busca nos trouxe um total 28 referências, sendo 10 teses e 18 dissertações. Pelo mesmo motivo anterior, das teses somente 06 estavam disponíveis, enquanto das dissertações, a disponibilidade é de somente 12 totalizando 18 produções. O quadro a seguir ilustra numericamente o levantamento a partir do indutor “Tenetehar”:

Quadro 2 - Levantamento 02 de produções sobre os Tenetehar

Ano	Tese	Dissertações	Produção Anual
1999	1	1	2
2002	1	-	1
2004	-	1	1
2007	-	1	1
2008	-	1	1
2010	1	1	2
2011	-	1	1
2013	-	2	2
2014	-	3	3
2015	2	1	3
2016	-	3	3
2017	4	3	7
Total de produções	09	18	28

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da CAPES e BDTD (2019)

Ao realizarmos o levantamento com a combinação dos dois descritores, as plataformas nos trouxeram 12 resultados, sendo que, com a devida verificação, identificamos que todos eles se repetem nas duas pesquisas realizadas anteriormente. Partindo desta condicionante e estabelecendo como critério o levantamento das produções que se encontram disponíveis na Plataforma Sucupira, ou seja, a partir de março 2013, eliminamos as repetições e algumas produções que aparecem na busca textual da plataforma, mas não condizem com as temáticas ou descritores e, considerando o recorte temporal de 05 anos (2014-2019), chegamos ao número de 24 referências a serem apreciadas.

A tabela e o quadro a seguir trazem o demonstrativo destas produções onde os Tembê foram tomados como discussão nas diferentes áreas do conhecimento.

Tabela 1 - Estudos acadêmicos sobre os Tembê (2014 – 2019)

Área de Concentração	Frequência	Representativo Percentual
Antropologia e Sociologia	9	37,50%
Ciências da Religião	1	4,17%
Comunicação, Cultura e Amazônia	2	8,33%
Comunicação, Linguagens e Cultura	1	4,17%
Desenvolvimento Sustentável	1	4,17%
Educação	2	8,33%
Geografia	1	4,17%
História	1	4,17%
Linguagens e Saberes da Amazônia	3	12,50%
Linguística e Teoria Literária	1	4,17%
Psicologia	2	8,33%
Total	24	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da CAPES e BDTD (2019)

Considerando estes estudos realizados a respeito dos Tembê, observamos que a grande maioria das produções se concentra nos levantamentos antropológicos, sendo que de um universo de 08 teses, 06 estão nesta área de conhecimento e, de um universo de 16 dissertações 03 também se encontram na mesma área, perfazendo um total de 09 trabalhos, o que representa 37,5% de todas as produções. Este dado deixa claro que as investigações sobre esta população estão bastante direcionadas a antropologia enquanto áreas como a educação figuram em um plano de apenas 8,33% de amplitude.

De posse desses dados, para uma melhor compreensão e análise realizamos agrupamentos dos estudos por áreas afins. Após este procedimento, além dos estudos antropológicos, destacam-se as produções referentes aos estudos da linguagem (língua, linguística e literatura) com 07 produções, o que representa 29,17% do total de pesquisas.

Considerando a identidade Tembê como temática de estudo, e que esta identidade se constrói a partir das relações entre o *sujeito* e o *outro* em sociedade, é importante compreender quais trabalhos tratam especificamente desta temática e quais trabalhos apresentam discussões

esparças sobre ela, no sentido de capturar a compreensão identitária sobre esse povo enquanto representações sociais presentes na produção acadêmica.

Assim, discorreremos brevemente sobre os diversos estudos. No entanto, nos deteremos, especialmente nas produções cujas análises tragam aspectos de relevância para nossa reflexão particular sobre os Tembê: representações sociais, identidades e educação escolar. As demais produções serão pretendidas para possíveis reflexões posteriores.

No quadro a seguir apresentamos as produções em nível de mestrado e doutorado e os respectivos espaços acadêmicos onde foram realizados estudos com temas sobre os Tembê nos últimos 05 anos:

Quadro 3 - Produção acadêmica sobre os Tembê (2014-2019)

Programa	Universidade	Nível	Ano	Título	Autor
Antropologia Social.	UFAM	M	2014	Cosmologia Tenetehara Tembê: (re)pensando narrativas, ritos e alteridade no Alto Rio Guamá.	COELHO, Jose Rondinelle Lima.
Sociologia e Antropologia.	UFPA	M	2014	Decoração corporal e educação nos rituais de puberdade Tembê	FREITAS, Weleda de Fatima
Ciências da Religião.	UEPA	M	2014	Uma Análise da Wira-u-hou na área indígena Tembê Tenetehar	REIS, Paulo Lins Dax.
Psicologia.	UFPA	M	2014	Mitos de origem e processos identificatórios na Amazônia: uma visão psicanalítica	TRAVASSOS, Maria do Rosário de Castro.
Sociologia e Antropologia	UFPA	D	2014	Os Tenetehar-Tembê do Guamá e do Gurupí, povo verdadeiro!: “saúde diferenciada”, território e indianidade na ação pública local	PONTE, Vanderlucia da Silva
Educação	UEPA	M	2015	O ritual da festa do moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê-Tenetehara'	MIRANDA, Julia Cleide Teixeira de
Antropologia e Sociologia	USP	D	2015	Naturezas esfumaçadas: os Tembê e o mercado de crédito de carbono	LOBO, Rodrigo Gomes
Antropologia	UFPA	D	2015	Prazer e padecer: a alcoolização entre os Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará	GARCIA, Telma Eliane Garcia
Educação	UFPA	D	2015	“Escola itinerante”: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil'	MARRA, Maria Lucia Martins Pedrosa
Comunicação, Linguagens e Cultura.	UNAMA	M	2016	O mito do curupira: a voz e a letra em diálogo com o imaginário Tembê	MORAES, Waldir Nogueira
Linguagens e Saberes na Amazônia.	UFPA	M	2016	O léxico da fauna e da flora nos registros de Max Boudin: perda e conservação desse léxico por índios Tembê da região do Gurupí	CHAVES, Eliene Rosa

Comunicação, Cultura e Amazônia.	UFPA	M	2016	Narrativas orais Tembê-Tenetehara: percursos etnográficos, memórias e resistências	JORDY FILHO, Nassif Ricci.
Linguagens e Saberes da Amazônia	UFPA	M	2016	Desvelando os vestígios da língua Tembê no vale do rio Acará-Mirim: estudo sobre a cartilha Ténêtêhar Porangaty	MACHADO, Michelly Silva
Comunicação, Cultura e Amazônia.	UFPA	M	2016	Etnografia em quadrinhos: Subjetividades e escrita de si Tembê-Tenetehara	OLIVEIRA JR, Otoniel Lopes de.
História.	UERJ	M	2016	Os índios brasileiros e o Serviço de Proteção aos Índios: a atuação de Lyrio Arlindo do Vale (1942-1945)	ROSA, Roberta Cristina Silva da.
Antropologia	UFPA	D	2016	Histórias Tembê: sobre narrativas e autoidentificação	VIEIRA, Monica do Corral
Psicologia	UFPA	M	2017	Práticas de cuidado com crianças Tenetehar-Tembê	ALMEIDA, Miriam Dantas de
Linguagens e Saberes na Amazônia.	UFPA	M	2017	A ausência da presença do povo Tembê na comunidade Feijoal em Santa Izabel do Pará: uma abertura para o pensamento das comunidades oprimidas no processo da história da modernidade	OLIVEIRA, Pedro Eduardo de Souza
Geografia	UFPA	M	2017	“Tensões territoriais na Amazônia paraense: índios Tembê-Turémariquita em Tomé-Açu (PA)”	THURY, Joao Paulo Carneiro
Antropologia	UFPA	M	2017	Modos de perceber e representar o ambiente e o espaço no ensino de Geografia realizado por Professores Indígenas Tembê da Aldeia Cajueiro - Paragominas - PA'	SANTOS, Haieny Nazare Reis
Desenvolvimento Sustentável	UNB	M	2017	Impactos socioambientais do cultivo do dendê na terra indígena Turémariquita no nordeste paraense	DAMIANI, Sandra
Antropologia	UFPA	D	2017	Na educação continua do mesmo jeito: retomando os fios da história Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará'	FERNANDES, Rosani de Fatima
Antropologia	UFPA	D	2017	Tempos, espaços e cultura material na Vila Santo Antônio do Prata, Pará – Arqueologia em uma Instituição Total Amazônica	LOPES, Rhuan Carlos Dos Santos
Letras: Linguística e Teoria Literária	UFPA	D	2017	Perfil Geossociolinguístico do Português em Contato com Línguas Tupí-Guaraní em Áreas Indígenas do Pará e do Maranhão	GUEDES, Regis Jose da Cunha

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da CAPES e BDTD (2019)

Após leituras e reflexões sobre as produções encontradas, tornou-se possível a organização em blocos por áreas afins e pelas temáticas analisadas naquelas produções. Desta feita distribuímos as produções em seis blocos, como segue:

a) Estudos de antropologia e sociologia

Neste bloco incluímos os estudos ligados à antropologia, antropologia social e sociologia, os quais realizaram reflexões acerca de vários temas relacionados aos Tembé, como segue:

Ponte (2014), se propõe a um estudo etnográfico no qual analisa a relação entre saúde “diferenciada”, território e indianidade. A autora toma como aporte teórico metodológico os escritos de Garnelo (2004), Langdon (2007), Ferreira (2013), Gonçalves (2010) e Lacerda (2008). Neste estudo a autora conclui que o discurso em defesa da sua indianidade é um elemento presente e forte entre os Tembé, discurso pelo qual este povo aciona e reforça a “tradição” e os “costumes” para exercer o controle sobre o território.

A cosmologia é retratada no estudo de Coelho (2014) numa perspectiva de narrativa dos mitos e ritos dos Tembé, onde busca especialmente a descrição dos aspectos culturais mais tradicionais. Coelho embasa seu estudo sobre cosmologia em narrativas orais e se reporta a obras clássicas como as de Kurt Nimuendajú e Wagley e Galvão.

Na mesma direção, Freitas (2014) explora os aspectos da pintura corporal realizada nos rituais de puberdade Tembé onde tradicionalmente ocorre uma mudança de status social. Os rituais de puberdade são, segundo a autora, momentos de formação constituídos por elementos de uma educação específica que está relacionada com a constituição do “ser Tembé”, com base na etnologia de Boas, Malinowski, Bastide, Batesone Mead, Lévi-Strauss.

No trabalho de Lobo (2015), as reflexões tomam corpo pela perspectiva ambiental do crédito de carbono. O estudo é embasado teoricamente numa vasta literatura da área ambiental (ALBERT, 2002; KOPENAWA, 1999; ALBERT e KOPENAWA, 2013[2010], 2015; PIMENTEL, 2012; VELDEN, 2012, PIERRI, 2013). Neste estudo Lobo apresenta os Tembé como um povo cujos hábitos de vivência possibilitaram articulação e negociação envolvendo projetos para captação de recursos via mercado de crédito de carbono.

O estudo de Garcia (2015), constitui uma tentativa de compreensão das perspectivas de saúde dos Tembé, a partir da temática do alcoolismo, que, segundo a autora, acomete indígenas das Aldeias Jeju e Areal em Santa Maria do Pará. Com metodologia baseada na perspectiva da “interdisciplinaridade, conjugando as concepções da Teoria Compreensiva em abordagem

hermenêutica e dialética com procedimentos metodológicos da Teoria da Comunicação”, a autora pondera que os abusos com o álcool em muito se devem à ausência de assistência diferenciada à saúde ocasionando tensões quanto ao ordenamento social.

Tratando de narrativas e auto identificação dos Tembê, Vieira (2016), igualmente tem como locus de pesquisa as Aldeias Jeju e Areal em Santa Maria do Pará. Neste estudo, o pesquisador se baseia em autores como Jolles (1976), Zumthor (2001), Ricoeur (1997), Oliveira (2014), com a proposta de “confirmar a importância das histórias” contadas pelo povo Tembê e defende que elas representam mais que “acontecimentos da vida deste povo”, representam também seus hábitos e crenças e, num processo histórico, é perceptível a atualização sofrida por eles. É importante ponderar que aos Tembê de Jeju e Areal, não se aplicam as conclusões de Ponte (2014), haja vista que, esta parcela do povo vive em terras não regularizadas e sobrepostas por espaços urbanos.

Na tese de Fernandes (2017), intitulada “Na educação continua do mesmo jeito: retomando os fios da história Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará”, onde apesar do título estampar o termo “educação”, o estudo se propõe a analisar, numa perspectiva histórica, os caminhos trilhados pelas lutas políticas e territoriais dos Tembê, dos processos de colonização até a sua contemporaneidade, não sendo a educação o mote de seu estudo. Fernandes, neste sentido discute a perda de muitas características originárias dos Tembê das aldeias Jeju e Areal, a partir do contato, seja pelos processos de catequese, pela invisibilização, ou mesmo pela não promoção de políticas de preservação dos costumes.

É notória a concentração de produções sobre Jeju e Areal. Estas aldeias são de fácil acesso, sendo a primeira, às margens da rodovia BR-316 e a segunda em uma estrada vicinal a cerca de 2km da área urbana, ambas no município de Santa Maria do Pará. Além disso, os Tembê de Santa Maria são a parcela deste povo que mais sofreu a destituição de suas características originárias, em decorrência dos violentos processos de assimilação impostos pelo estado brasileiro e, sobretudo por estarem em áreas eminentemente urbanas. Neste sentido, o fácil acesso e contato, constituem um fator preponderante para concentração de estudos nessas duas aldeias. Ora, há aldeias cujo acesso dificulta bastante a entrada do pesquisador, a coleta de dados e a adaptação às políticas de aldeia. E em se tratando de pesquisas com os Tembê, pressupõe-se que as características comuns são mais relevantes que as diferenças. Entretanto, é oportuno ponderarmos que sob todos os aspectos ocorrem diferenciações identitárias dentro do próprio povo Tembê, em decorrência de processos históricos e das localizações geográficas em que estejam.

Lopes (2017), por sua vez produz um trabalho que busca uma confluência entre o caráter arqueológico e antropológico das paisagens e da cultura material da Colônia de Santo Antônio do Prata, cujas rugosidades¹⁰ advêm de antigas áreas de ocupação tradicional dos Tembé e do leprosário instalado na região a partir das missões religiosas e de políticas de estado na ordenação territorial do espaço amazônico.

Com o advento da educação escolar indígena, Santos (2017) analisa as práticas de professores Tembé de geografia na Aldeia Cajueiro. A autora discute sobre conteúdos e práticas educativas para compreender de que maneira esta disciplina é vivenciada no espaço local, a as relações estabelecidas entre a sala de aula e a natureza envolvente.

b) Os estudos de língua, linguagem e comunicação

O estudo realizado por Guedes (2017), baseado na dialetologia (GILLIERON, 1902; NASCENTES, 1953; ROSSI, 1963; RAZKY, 1996; CARDOSO, 1999; AGUILERA, 2008; RADTKE; THUN, 1996; WEINREICH, 1953; FISHMAN, 1978; THOMASON, 2001) e no contato entre línguas, analisa o perfil geossociolinguístico de 05 povos indígenas do tronco Tupi (Suruí Aikewára, Asuriní do Tocantins, Tembé, Guajajara e Guaraní Mbyá). Neste trabalho o autor conclui que a língua portuguesa usada nas áreas de ocupação destes povos possui substrato linguístico de origem Tupí-Guaraní, especialmente na fala dos mais velhos, porém, de modo geral, a variação dos fenômenos fonéticos representa um contínuo de fala em relação às comunidades não indígenas da região. O que, a nosso ver, representa, ao mesmo tempo as metamorfoses impostas pelo tempo e pelo contato e a capacidade de preservação de aspectos tradicionais da cultura desses povos.

Machado (2016), analisa a língua Tembé no vale do rio Acará-Mirim a partir da “Cartilha Bilíngue Ténêthar Porangaty”, publicada no ano de 2009, pelo projeto Educamazônia. Segundo esta autora, a língua Tembé na região de Tomé-Açu se encontra em estágio de obsolescência, porém mantém suas estruturas gramaticais e apresenta poucas modificações na forma fonológica das palavras.

Em direção oposta, Oliveira (2017) trilha o caminho de identificação de resquícios usuais da língua Tembé na comunidade de Feijoal em Santa Isabel do Pará. O estudo não apresenta uma discussão acerca dos Tembé, mas somente uma análise de vestígios da presença

¹⁰ Chamemos de rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. (SANTOS, 2008, p. 140).

desse povo que podem, segundo o autor, ser encontrados “vivos” na linguagem da região. Tal presença se justifica pelos fluxos migratórios dos Tembé e pela proximidade da comunidade de Feijoal com o Rio Guamá.

Fazendo também um estudo de aspectos relativos às transformações da língua, Chaves (2016), analisa a perda de conteúdo lexical pelos Tembé do Gurupi. A autora faz um exame comparativo entre o registro lexicográfico da fauna e da flora de Max Boudin, publicado em 1966, e as expressões empregadas por falantes da língua materna na atualidade. Esta autora, traz uma das ponderações que, para nosso estudo sobre representações sociais e identidades, consideramos de grande valia: “modificações na natureza (fauna e flora) incidem em práticas culturais (caça, pesca e produção da farinha) que, por sua vez, interferem na língua (léxico) de um determinado grupo”, haja vista que consideramos a língua (ou a ausência dela), um dos elementos mais importantes do conjunto identitário.

Jordy Filho (2016), usa recursos linguísticos de narrativas, característicos do povo Tembé, para relatar a batalha “Os 77 do Livramento”, como ficou conhecida a batalha de 1996 contra as invasões da Terra Indígena do Alto Rio Guamá. Neste trabalho, o autor recorre ao recurso das narrativas para dar voz aos sujeitos sobre “o sequestro, aprisionamento e tortura de 77 Tembé-Tenetehara, praticado por fazendeiros invasores da Terra Indígena Alto Rio Guamá. [...] sem comida, sem água e num espaço mínimo, onde não podiam todos deitar ou até sentar ao mesmo tempo, [...] ameaçados de morte” (JORDY FILHO, 2016, p. 76).

Usando histórias em quadrinhos, Oliveira Jr. (2016), realiza uma etnografia em quadrinhos. Nela se propõe a compreender a subjetividade Tembé a partir do método arqueogenealógico. O autor busca compreender se os processos de subjetivação dos povos indígenas estão presentes em quadrinhos produzidos na indústria cultural. Neste estudo o autor busca uma aproximação de interpretação subjetiva do indígena entre o que chamou de “escrita de si” e a relação com o outro.

O trabalho de Moraes (2016), se propõe a realizar descrições e comparar as obras de Couto de Magalhães, retiradas de “O Selvagem” (2003), e em Mário de Andrade, trechos de “Macunaíma” (2008), referentes ao mito do Curupira e aos aspectos culturais do imaginário Tembé acerca desta entidade da floresta. O autor revela que, de certo modo, a religiosidade se mescla entre as intervenções dos processos de colonização e as crenças, tradições e convicções ancestrais vivas e permanentes de pertencimento.

c) Os estudos históricos, geográficos e de desenvolvimento

Rosa (2016) se propõe a analisar a atuação do Tembê, Lyrio Arlindo do Vale, indígena que confrontava seu pensamento à cultura política do Serviço de Proteção aos Índios entre os anos de 1942 e 1945. Este indígena protagonizou estratégias de alianças políticas, com vistas a obter garantias de incorporação aos padrões capitalistas de produção e comércio que direcionavam a sociedade nacional na Era Vargas. Essa busca por relações formais de trabalho e acesso à terra, comuns nas cidades que cresceram sobre as terras indígenas, produziu, como na atualidade, a contestação de sua identidade indígena, por uma compreensão estanque do “ser indígena”. Os sujeitos passam a protagonizar um processo de compreensão e de transformação de seus hábitos tradicionais e, por conseguinte, são vistos comumente como não-indígenas.

Damiani (2017), traz em seu estudo um alerta sobre os males à saúde indígena decorrentes do uso de agrotóxicos nas proximidades de suas terras, por ocasião da monocultura de dendê, implantada pela empresa Biopalma da Amazônia S/A. Segundo a autora, tais impactos vão para além de impactos ambientais, haja vista que herbicidas e inseticidas produzem contaminação do solo, das águas e da atmosfera, cujas consequências se impõem também de maneira econômica e social. Vale ressaltar neste ponto que, o uso de produtos químicos para tratar as lavouras, atualmente, ocorre também entre indígenas, o que representa, para além das transgressões culturais de relação com a natureza, riscos demasiados a saúde.

A relação com a terra, é condição *sine qua non* de resistência identitária para os indígenas e, não raro, a defesa dos territórios e a sobreposição de suas identidades a ele provocam conflitos e tensões entre indígenas e “invasores”. Neste sentido, o estudo de Thury (2017) analisa o conflito entre os Tembê da TI Turé-Mariquita e a empresa Biopalma. Este autor avaliza que a cooptação das terras impõe processos de degradação das territorialidades indígenas e “quebra linhagens de famílias, destrói relações sociais, clandestiniza concepções culturais, valores e regras” (p. 17), provocando danos sociais, culturais e identitários.

d) Os estudos de psicologia

Os trabalhos produzidos em psicologia trazem duas temáticas bem distintas, enquanto o estudo de Almeida (2017) se propõe a compreender os cuidados que as mães Tembê tem com seus bebês, desde cuidados de higiene a elementos de religiosidade, como os ritos de proteção; o estudo de Travassos (2014) busca desvelar através da psicanálise a desestruturação de perfis psicológicos de diferentes povos a partir do choque cultural, o que pode, segundo esta autora, “desencadear um confronto mitológico para alguns sujeitos, ao abalar crenças, valores e ideais

que os constitui, tendo como consequência uma desorganização em suas referências identificatórias”. A este respeito é importante ponderar que para Freud o individual e o social são também constituintes de questões psíquicas.

e) Os estudos de religião

Em nosso levantamento, identificamos somente um estudo voltado para religião. Nele, Reis (2014) se propõe a descrever o Wira'u-haw (Festa da Menina Moça e Festa do Moqueado) como expressão cuja simbologia e os aspectos religiosos constituem elementos determinantes para a manutenção das crenças Tembé nas relações entre o mundo dos espíritos e a biodiversidade. O autor toma como base os escritos de Arnold Van Gennap, Clifford Geertz, Bronisław Malinowski, Vitor Tuner, Couto Magalhães, Jaime Pinsk, Claudio Zannoni, Marcel Muss, Alfred Métraux, Le Goff, Lévi-Strauss, Maurice Halbwachs, numa perspectiva de estabelecer uma comparação ou analogias entre as manifestações indígenas e as principais teorias sobre religião. Como conclusão, reporta que, embora tenha sofrido mudanças, sobretudo com os processos de nacionalização do indígena, estas manifestações constituem um patrimônio a ser preservado.

f) Os estudos em Educação

Marra (2015) traz como título de sua tese “‘Escola itinerante’: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil”, na qual apresenta reflexões sobre a formação de professores indígenas. A tese busca desvelar, segundo a própria autora, “uma experiência de formação intitulada ‘Curso em Nível Médio de Formação de Professores Índios do Pará’, tratada e identificada pelos sujeitos envolvidos como ‘Escola Itinerante’”. Neste trabalho, encontramos como mote de problematização questionamentos sobre o efetivo atendimento ou não dos direitos indígenas por uma educação diferenciada, a partir da política de formação de professores indígenas implementada pela SEDUC/PA. Segundo Marra, tal política de formação não considerou as diferenças étnicas existentes entre as diversas populações que seriam atendidas por esta proposta.

A produção de Miranda (2015) faz uma descrição da “Festa do Moqueado”, cuja representatividade compõe a identidade dos Tembé num rito que “celebra a passagem de meninas e meninos da infância para a vida adulta”. Com base nos escritos de Raymond Williams (2011), Giddens (2002) e Laraia (2009), a autora analisa o Ritual da Festa do Moqueado como um processo educativo no qual múltiplos saberes são apropriados e

contribuem para o fortalecimento da identidade Temb . Em sua constru o, Miranda defende que a identidade dos jovens Temb  vai se fazendo e refazendo a partir da convivência e do diálogo com as sociedades indígena e não-indígena.

Considera es

Das leituras realizadas nos trabalhos citados, ponderamos que as análises neles propostas possuem especialmente um caráter de compreensão das relações dos Temb  com os não-indígenas, quase sempre, mediadas pelo estado. O protagonismo identitário da população indígena e as metamorfoses temporais se camuflam em análises pontuais que, sobretudo, compreendem o indígena por uma suposta necessidade fenotípica da diferença.

A escola, como elemento fundamental em qualquer sociedade, hoje, comporta muito dessas contradições que percebemos nos estudos que aqui foram citados. Ora é nela que ocorrem as principais comparações e legitimações entre o que é representado como “moderno ou atrasado”, “verdadeiro ou falso”. É nela que o conhecimento de *si* e do *outro*   questionado ou imposto.

Portanto, a investigação que pretendemos se mostra com originalidade e ineditismo uma vez que se propõe a compreender a cultura e a educação em seus meandros a partir da Teoria das Representações Sociais, com vistas a compreender as implicações desta instituição sobre as identidades indígenas Temb . Para Moscovici, representações sociais constitui um “sistema de valores, noções e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para orientar-se no contexto social e material [...] que tornam inteligíveis a realidade física e social e integram-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de intercâmbios” (Moscovici, 1978, p. 79).

Partindo destes pressupostos, a análise precisa se pautar em questões que vão para além dos princípios econômicos, sobremaneira propagados pela heg monia da sociedade do consumo, para se perceber numa investigação crítica na qual se impõem aspectos culturais e cotidianos da relação cidade-aldeia e na formação da população Temb  a partir do dilema entre a novidade e a tradição bem como entre o conhecimento acadêmico sistematizado e os saberes indígenas legitimados pelos costumes e pela existência.

Paixão (2010), nos remete ao conceito de “cultura da escola”, onde a perspectiva política assumida pelo sistema educacional, interfere na constituição do território físico e simbólico da aldeia. Segundo ele é necessário, em educação indígena, a compreensão de concepções como a gestão do tempo e dos objetivos da educação escolar. Neste sentido, é importante também

compreendemos as relações entre políticas de governo, políticas públicas e políticas de aldeia enquanto estabelecimento de relações cuja síntese se dará entre a aldeia e “os de fora”.

Compreendemos como de fundamental importância investigar a atuação da escola como elemento de produção de representações sociais e de compreensão da identidade em sua relação com o *outro*. O povo Tembé, ao mesmo tempo em que tenta manter suas tradições se imerge nas concepções da sociedade de consumo.

Apesar da existência de normas, bem como da incessante luta dos movimentos sociais indígenas na busca de ensino intercultural, seus saberes são continuamente postulados como subalternos e sem grande importância para o modo de produção e o padrão de consumo da sociedade brasileira. No caso dos Tembé, os valores tradicionais colidem com os valores da sociedade de consumo na escola e no cotidiano e, por conseguinte, muitos aspectos culturais se perderam no espaço e no tempo produzindo novos sentidos de identidade e pertença.

Há, portanto uma necessidade do indígena em instrumentalizar-se para compreender e intervir ativamente na produção de sua própria comunidade, fortalecendo, a partir do conhecimento sobre si, suas identidades. Aos pesquisadores, cabe compreender este povo que, embora esteja em contato com outros povos desde a colonização, mantém suas identidades culturais.

No caso específico dos Tembé, falar de identidades e culturas representa falar não somente das condições sócio-históricas, educacionais e culturais, mas fundamentalmente, compreender estas culturas e identidades como dinâmicas, porém que se estabelecem como condição de existência enquanto população indígena.

Os estudos sobre os Tembé apontam para diversas interpretações das suas culturas e suas identidades. Entretanto, quando imergimos na comunidade, os pontos fortes destas culturas e identidades podem se apresentar por outros prismas, inclusive com expressivas diferenças entre as aldeias vizinhas formadas pelo mesmo povo. Daí a importância de, a partir das reflexões sobre os estudos aqui elencados, realizarmos a pesquisa de campo.

SEÇÃO III – CONCEITOS, CATEGORIAS E EXPRESSÕES

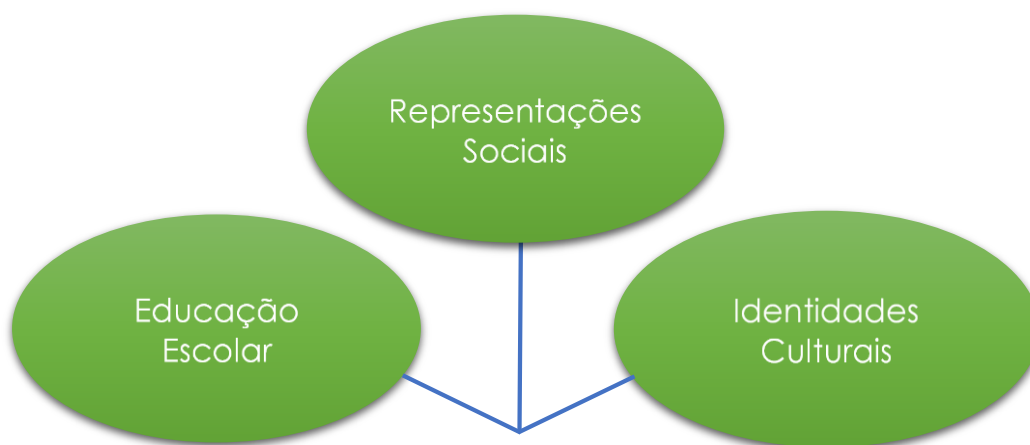
*Dei a mim mesmo outros olhos,
para que eu veja o mundo em outras cores,
em outras formas e sem dissabores.*

(Vinícius Rocha-Brasil)

Nesta seção pretendemos traçar o percurso teórico de nosso estudo, composto pela Teoria das Representações Sociais (TRS), a Educação Escolar e as Identidades Culturais. A seção envolve aspectos históricos, princípios e fundamentos destas categorias, bem como elementos que foram determinantes para nossa opção neste estudo e, de certo modo, nosso alinhamento teórico.

Sem a pretensão de esgotar tais categorias, as discussões aqui elaboradas, seguem como definição de nosso tripé teórico, conforme o organograma abaixo.

Figura 4 - Organograma do tripé teórico de estudo



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

A seguir discutiremos cada um desses aportes de maneira a elencar aspectos importantes para nossas discussões em cada um deles.

3.1. O campo das Representações Sociais

As representações são medidas sociais da realidade, produto e processo de uma atividade de elaboração psicológica e social dessa realidade nos processos de interação e mudança social

(Denise Jodelet)

Nesta subseção elaboramos um retorno à Teoria das Representações Sociais (TRS) de maneira que possamos compreender esse campo de conhecimento e sua importância enquanto aporte teórico para nosso estudo, bem como apontar a importância desta teoria na interpretação e solução de problemas relacionados à sociedade.

A sociologia e a psicologia social possuem raízes comuns tanto no que tange aos seus objetos de investigação quanto à suas origens enquanto ciência. De acordo com Fazzi e Lima (2016, p. 102) podemos identificar tal origem comum entre os dois campos do conhecimento a partir dos escritos dos próprios fundadores da sociologia como Saint-Simon (1760-1825), Augusto Comte (1798-1857), Herbert Spencer (1820-1903), Gabriel Tarde (1843-1904) e Émile Durkheim (1858-1917).

Para estas autoras, a psicologia social possui suas origens demarcadas por “uma tradição que vem desde Fritz Herder (1744-1803) que via o ‘volks’ como uma ‘comunidade [ou mentalidade] cultural’, Hegel (1770-1831) que fala em ‘espírito coletivo [dos povos]’ (*Volksgeist*) e Herbart (1776-1841) que fala de um ‘espírito do todo [coletivo]’ (*Allgeist*)” (FAZZI; LIMA, 2016, p. 102).

Em 1759, Adam Smith publicou *The Theory of Moral Sentiments* (1759), obra que influencia a compreensão das influências recíprocas entre os indivíduos e o convívio social. Tal perspectiva compreende que a interação entre os indivíduos influencia o comportamento social inclusive as “percepções sobre ética e estética” (ALVARO; GARRIDO, 2007), como nas obras de Alexander Bain (1818-1903), *The senses and the intellect* (1855) e *The emotions and the will* (1859).

Wilhelm Wundt (1832-1920), fundador do primeiro laboratório de psicologia experimental em 1879 em Leipzig na Alemanha, publicou um trabalho em 10 volumes entre os anos de 1900 e 1920, com o título *Völkerpsychologie*, ou *Psicologia dos povos* (ALVARO; GARRIDO, 2007, p. 17). Este trabalho é considerado o início dos estudos em psicologia cultural. Segundo Farr (2010, p. 211), uma versão sincrônica deste trabalho, *Elemente der völkerpsychologie* (1912), impressionou grandes pensadores como Freud (1856-1939), que

escreveu *Totem e Tabu* (1913) – onde apresenta uma tentativa de explicar questões relevantes da psicologia social relacionado totemismo e infância –, além de pesquisadores anglo-saxões (psicólogos, sociólogos e antropólogos).

A psicologia social nasce na França, influenciada em seu formato *clássico* pelo sociólogo Gabriel Tarde (1843- 1904), o qual define a psicologia social como estudo dos fenômenos de imitação, de sugestão e da simpatia, sendo os marcos teóricos que dão autonomia à psicologia social em relação à biologia e à filosofia suas obras *Les lois de l'imitation* (1890) e *Études de psychologie sociale* (1898). A este respeito, Fazzi e Lima (2016, p. 106) sustentam que a Sociologia, a Psicologia Social e a Etnologia constituem tradições próprias de pesquisa e cada uma delas abriga diferentes tradições teóricas, porém, não devemos esquecer as origens comuns dessas disciplinas.

Por sua vez, a versão moderna da psicologia, segundo Farr (2010, p. 19-36) consiste num ‘fenômeno caracteristicamente americano’ estando ligado desde os seus primeiros anos à Escola de Chicago e ao interacionismo simbólico – abordagem sociológica desenvolvida inicialmente por de Herbert Blumer (1900-1987), que considera os significados particulares do indivíduo na interação social, sua interpretação pessoal. Esta versão tem como fundador George Herbert Mead (1863-1931), o qual elaborou estudos sobre a antítese proposta por Wundt “o problema da mente e da consciência individual em relação ao mundo e a sociedade” (FARR, 2010, p. 79), segundo o qual “o desenvolvimento da capacidade simbólica da pessoa acompanha um conjunto de momentos situados no mundo externo” (REY, 2012, p. 82).

Por outro lado, Talcott Parsons (1902-1979) elabora uma forma de estudos sociológicos fundamentada nas formulações de Durkheim, que é compreendida como uma forma de psicologia social sociológica. (ALVARO; GARRIDO, 2007; FARR, 2010).

A partir destas perspectivas de estudos, Serge Moscovici (1928-2014) desenvolveu a Teoria das Representações Sociais (TRS), tendo como principal aporte “o conceito de ‘representações coletivas’ tal como elaborado por Durkheim” (FAZZI; LIMA, 2016, p. 109). De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 96) “o conceito de representações sociais é uma transformação psicossocial do conceito durkheimiano de representações coletivas”, que se referem às “crenças, sentimentos e ideias habituais dadas e homogeneamente compartilhadas de uma comunidade” (idem, p. 97).

No entanto, Moscovici acabou rejeitando o conceito de representações coletivas uma vez que “sua busca era diferente, seu interesse era por uma sustentação capaz de apreender formas mais abrangentes e heterogêneas de conhecimento, contemplando, por sua vez,

fenômenos menos estáveis relacionados às representações contemporâneas” (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 66).

Na psicologia social de Moscovici (2015), as relações existentes entre o indivíduo e o grupo social ao qual ele pertence são capazes de perpetrar que a representação extraída do pensamento subjetivo seja, geralmente a representação das aspirações do grupo social.

Segundo Jovchelovitch (2011, p. 89), a publicação de “*La psychanalyse, son image et son public*”, marcou o nascimento da teoria das representações sociais”. Nascimento (2004), reporta que Moscovici, em sua obra, rompeu com a concepção individualista do sujeito da Psicologia Social e passou a considerar a relação sujeito/objeto numa perspectiva de mútua construção a partir das interações. Assim, o campo das experiências constitui o lugar onde a comunicação entre o sujeito e o objeto-mundo ocorrem: “a teoria das representações sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham de uma relação de construção mútua. A realidade é construída com base nessa relação”. (NASCIMENTO, 2004, p. 74).

Neste sentido, embora possua raízes e influências nos aportes anteriores, a teoria das representações sociais (TRS) não constitui uma simples atualização ou mesclagem das ideias de alguns teóricos anteriores a Moscovici. Ele, ao romper com os preceitos previamente estabelecidos produz uma nova forma de compreensão da relação sujeito/objeto ao passo que seus estudos o impulsionaram ao desenvolvimento desta teoria, daí, ponderar que sua intenção inicial:

[...] não era introduzir na psicologia social um conceito derivado de Durkheim e Lévy-Bruhl, nem tentar depois distingui-lo a fim de adaptá-lo ao *Zeitgeist*¹¹. Ao contrário, foi o problema da transformação da ciência no curso de sua difusão e o nascimento de um sentido comum pós-científico, portanto o de nossa psicologia social, que me levou ao conceito. (MOSCOVICI, 2015, p. 206)

Moscovici transforma o saber científico em um saber que converte em senso comum. O autor desnaturaliza a lógica evolucionista da produção do conhecimento e propõe uma contextualização de acordo com as necessidades socioculturais, de diversas racionalidades, da vida concreta em sociedade. Segundo Santos (2018, p. 88), Moscovici provoca uma fissura na cristalização de uma “verdade” que se impunha “nas ciências humanas e sociais e fragmentava,

¹¹ De acordo com Johann Gottfried Herder (1769) o *Zeitgeist* é o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

polarizava a produção do conhecimento entre a primazia do psicológico/individual e a do social”.

Para Jovchelovitch (2011) a relação entre sujeito, objeto e sociedade que compõe a teoria das representações sociais, possui, um compromisso tanto com as teorias da sociedade quanto com as teorias do sujeito, constituindo uma perspectiva cuja centralidade está na simbologia social.

A teoria das representações sociais se fundamenta tanto em teorias da sociedade quanto em teorias do sujeito. Sua trajetória empírica mostrou que umas não podem caminhar sem as outras, se a psicologia social quiser ter uma identidade específica. Este duplo compromisso – com o social e com o individual – está presente mesmo no início da teoria e pode ser visto na ênfase dada, por um lado, à dimensão simbólica que expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas e, por outro, na dimensão social das representações, em que o poder da realidade social de enquadrar nosso pensamento individual adquire a força de um ambiente simbólico. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 89)

Em síntese, a Teoria das Representações Sociais pretendia, *a priori*, “demonstrar como se dá a formação de ‘um novo senso comum’ a partir de modelos científicos propostos” (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 66). Para o Moscovici, os sujeitos sociais constituem a “sociedade pensante”, são “sábios amadores [que] possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem” (MOSCOVICI, 1978, p.96). A “sociedade pensante”, nesta acepção é “formada pelas pessoas e pelos grupos sociais, enquanto produtores ativos de suas específicas representações e soluções para as questões que eles mesmos se colocam” (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 67).

Portanto, em Moscovici podemos encontrar conceitos e princípios gerais que nos oferecem uma “estrutura de análise capaz de detalhar o processo de construção ou gênese de uma representação social” (ALMEIDA, 2009, p. 717). Para Doise, Moscovici nos apresenta uma grande teoria e, estes conceitos e princípios “devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos (DOISE *apud* ALMEIDA, 2009, p. 717).

Moscovici descreve em sua teoria os processos sociocognitivos relacionados à gênese das representações sociais, que modelaram e elaboraram os elementos da situação interativa agindo como guias de ação a realidade do ser ou de um grupo social: as *objetivações* e as *ancoragens*.

Segundo Moscovici (2010, p. 71-72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Nesta definição, Mazzotti (2002, p. 19-20), explicita que a *objetivação* é “a transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto” nela “a intervenção do social se dá no agenciamento e na forma dos elementos que entram na composição da representação”. A objetivação possibilita, a partir da propriedade icônica de uma ideia, a materialização de conceitos em imagens.

De acordo com Fonseca e Oliveira (2013), o processo de objetivação pode ser compreendido a partir de quanto fases: a) “quando determinadas crenças, valores e normas das formações sociais, de que emergem as RS, são selecionadas e descontextualizadas”; b) quando ocorre “a organização dos elementos que constituem os núcleos figurativos”; c) no “momento da estruturação, formação das crenças, dos valores e das normas que foram anteriormente selecionadas e descontextualizadas no processo primário da Objetivação”. (FONSECA; OLIVEIRA, 2013, p. 38)

Por sua vez, *ancoragem* “diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo” cuja intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos” (MAZZOTTI, 2002, p. 20).

Sendo um dos processos geradores das representações sociais *ancorar* é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

Neste sentido, Jovchelovitch (2011) considera que as representações sociais são, para além da teoria, um fenômeno que permite perceber as “mascaras das ideologias” como a “ideologia do branqueamento” que se reflete vis-à-vis em valores e práticas sociais históricas de discriminação e racismo.

As representações sociais se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem e reproduzem. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87)

Segundo Almeida (2009, p. 713-714), “no Brasil, o estudo das representações sociais (RS) foi introduzido por brasileiros que tinham frequentado, em Paris, a *École de Hautes Études*

en Sciences Sociales (EHESS) durante os anos 1970, onde cursaram disciplinas e realizaram suas teses com Serge Moscovici e Denise Jodelet”. Valendo destacar que, naquele momento, a EHESS constituía um espaço onde os brasileiros e latino-americanos em geral podiam refletir sobre os problemas de seus países de maneira perceber a necessidade de protagonismo social das populações periféricas do mundo.

A este respeito é importante ressaltar que esta inserção da TRS em nosso país se deu *a priori* através de “universidades situadas fora do eixo Rio-São Paulo, portanto, localizadas em centros considerados periféricos do ponto de vista da produção científica nacional à época: Nordeste e Centro-Oeste do País” (ALMEIDA, 2009, p. 714). Sua introdução no Brasil, na década de 1980, na qual o país passava por expressiva efervescência no âmbito político e social, “coincide com um período de crise da Psicologia Social, cuja resposta, naquele momento, foi buscada, ainda que por um segmento minoritário, na teoria marxista”. (*idem*)

O dinamismo do pensamento científico provoca constantes mudanças e nos próprios preceitos da ciência e das teorias em geral. Neste sentido, a teoria das representações sociais “inaugurou uma tradição que continua a desenvolver-se por meio de várias abordagens específicas da teoria” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 89).

Podemos citar quatro abordagens da teoria das representações sociais e seus principais expoentes: a abordagem *societal* de Willem Doise (1935); a abordagem *estrutural* de Jean-Claude Abric (1941-2012); a abordagem *processual* de Denise Jodelet; e, a abordagem *dialógica* de Ivana Makova (1938).

3.1.1. Abordagem Societal

Discípulo de Moscovici, Willem Doise (1935) dedicou seus estudos em tentar compreender a intervenção dos sistemas de crenças compartilhadas sobre a organização e o funcionamento cognitivos (ALMEIDA, 2009, p. 718), tornando-se assim o defensor de uma abordagem societal da Psicologia Social.

Em 1968 o movimento estudantil da Escola de Genebra reivindicou a inserção da disciplina Psicologia Social no curso de Psicologia, e como consequência, Jean Piaget convidou Serge Moscovici para assumir tal disciplina, a qual foi conduzida por Moscovici em forma de seminário compartilhado com Claude Flament e Claudine Herzlich. Por sua vez, Willem Doise, assumiu disciplina Introdução à Psicologia Social, entre 1970 e 1972. Em 1972, Doise tornou-se professor de Psicologia Social Experimental na mesma universidade.

A partir de então Doise passou a liderar um grupo que articula a teoria das representações sociais a uma perspectiva mais sociológica, a qual enfatiza “a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações” (ALMEIDA, 2009, p. 718). Deixando claro em sua abordagem o objetivo de conectar aspectos individuais a aspectos coletivos evidenciando que os processos interacionais, posicionais e de valores e crenças gerais constituem dinâmicas socialmente orientadas.

Influenciado pelos estudos de Piaget e Vygotsky, os quais realizaram estudos nos quais os processos cognitivos eram postos em centralidade, Doise e o grupo de Genebra vão sustentar que ocorrem “*conflitos sociocognitivos*” e que a “*interação social é que a tornam uma fonte de progresso cognitivo*” (ALMEIDA, 2009, p. 720).

Para tanto, Doise desenvolve o conceito de *marcação social* segundo o qual “uma tarefa cognitiva é marcada socialmente quando as respostas cognitivas implicadas em sua resolução estão impregnadas dos significados sociais que esta tarefa pode ter” (idem, 720-721). Assim, a *marcação social* pode ser definida a partir de três aspectos.

1. A *marcação social* define qualquer situação onde se dá uma correspondência entre as respostas que derivam das regulações sociais e as respostas que resultam da organização dos esquemas cognitivos /.../; 2. para dar lugar a um desenvolvimento cognitivo, esta correspondência deve levar o sujeito a comparar efetivamente respostas de diferentes naturezas; 3. o mecanismo pelo qual a *marcação social* garante a elaboração de novas respostas cognitivas é o conflito sócio-cognitivo, ou seja, é a confrontação de respostas contraditórias que pode dar lugar a novas respostas. [sic] (DOISE *apud* ALMEIDA, 2009, p. 721).

Em síntese, a ideia de Doise considera que o desenvolvimento cognitivo é ao mesmo tempo resultante da apropriação de uma herança cultural e da transformação desta cultura através de questionamentos que permeiam essa mesma herança. Assim, o autor rompe com experimentação tradicional, cuja centralidade estava nos paradigmas, uma vez que se debruça sobre a “oposição entre o psicológico – estudado experimentalmente – e o sociológico – aparentemente não passível à experimentação” (idem, p. 722).

Com base nesta configuração, Doise estabelece quatro níveis de análise dos estudos em representações sociais numa abordagem societal: *intraindividuais*, *intraindividuais e situacionais*, *intergrupais* e *societal*. Segundo Almeida (2009, p. 724), estes níveis podem ser compreendidos da seguinte forma:

O nível *intraindividual* ocupa-se em analisar o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente em seus processos cognitivos.

O nível *intraindividual e situacional* analisa nos processos de interação, os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais.

O nível *intergrupar* leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis.

O nível *societal* tem como cerne os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas – enquanto características de uma sociedade ou de certos grupos –, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais, ou seja, constitui uma análise posicional e ideológica.

Neste sentido, Almeida (2009) pondera que a partir de estudos dos estereótipos, da categorização e da polarização coletiva, Doise nos mostrará “a necessidade e o interesse de se estudar as dinâmicas representacionais exatamente onde elas se produzem, ou seja, no contexto das relações sociais, sendo estas *justificadas e antecipadas* por aquelas” (DOISE *apud* ALMEIDA, 2009, p. 725).

Almeida chama a atenção para o fato de que Doise e seu grupo de estudiosos propõem, com base nesses pressupostos, um paradigma de análise tridimensional para o estudo das representações sociais. No paradigma, os autores reconhecem primeiro o *campo comum das representações sociais*, como hipótese “uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social”; posteriormente os *princípios organizadores das variações individuais*, tendo como hipótese a “natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação”, para definir os porquês das diferenciações dos subjetivos dos indivíduos entre si nas relações que mantêm com os mesmos objetos de representação; e, por fim, a *ancoragem das diferenças individuais*, compreendida como “consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas”, as quais “explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição”. (ALMEIDA, 2009, p. 728).

Segundo Almeida (2009, p. 724), embora as sejam mais completas e conduzam a uma melhor descrição dos processos conceitualizados em cada um dos quatro níveis, as análises do tipo societal são minoritárias em Psicologia Social.

3.1.2. Abordagem Estrutural

A abordagem estrutural da teoria das representações sociais ou Escola de Midi, tem ênfase na dimensão dos processos cognitivo-estruturais da formação psicossocial, é também conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Para compreendermos a abordagem estrutural partimos do princípio de que estrutura constitui um corpus organizado por um sistema de leis autorregulável e dinâmico, como nos indica Piaget:

[...] uma estrutura é um sistema de transformações, que como sistema é composto por leis (em oposição as propriedades dos elementos), e que conserva ou se enriquece pelo jogo de transformações, sem que estas levem para fora de suas fronteiras ou usem elementos externos. Em uma palavra, uma estrutura possui três características: totalidade, transformação e autorregulação” (PIAGET, 1979, p. 8).

A este respeito, Piaget (1979) compreende que a totalidade constitui um caráter próprio “das estruturas e dos agregados, ou compostos a partir de elementos independentes do todo” (p. 10). Por sua vez, as transformações representam “a constante dualidade ou, mais precisamente, bipolaridade de propriedades de serem sempre e simultaneamente estruturantes e estruturadas” (p. 12). E, por fim, a autorregulação significa que “se regularem elas próprias, [...] acarretando sua conservação e um certo fechamento [...], mas este fechamento não significa absolutamente que a estrutura considerada não possa entrar, a título de subestrutura, em uma estrutura mais ampla” (p. 15).

Neste sentido, o desvelar das estruturas sociais constitui trabalho do pesquisador e não precisamente uma interpretação dos próprios sujeitos da pesquisa. Segundo Abric (1994, p. 19), a representação social possui uma estrutura constituída por um conjunto de cognemas¹² organizados hierarquicamente. O autor reporta que “os elementos que constituem uma

¹² “Cognema é o elemento cognitivo básico, em outros termos, a menor unidade possível da cognição, independentemente da abordagem teórica escolhida”. (CODOL *apud* WOLTER et al, 2015, p. 109).

representação são hierarquizados, ponderados e mantêm, entre si, relações que determinam o significado, e o lugar que ocupam no sistema representacional”.

Em 1976, Jean Claude Abric (1941-2012) – psicólogo francês, professor de psicologia social e chefe do Laboratório de Psicologia Social da Universidade de Aix-Marselha –, propôs a Teoria do Núcleo Central (TNC), a qual sustenta que toda representação social está organizada em um núcleo central e um sistema periférico, sendo este núcleo central a memória coletiva que dá significação, consistência e permanência à representação e, portanto, estável e resistente a mudanças. Por sua vez, os “elementos periféricos são maleáveis e negociáveis e servem para uma adequação da representação social às contingências” (ABRIC, 1994; SÁ, 1996, 2003, p. 33). Nos termos do próprio Abric:

O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. (ABRIC, 2001, p. 163).

Partindo destes pressupostos, compreende-se que o núcleo central (NC) comporta três funções intercaladas e interdependentes: uma *função geradora* que “cria” ou “transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação”; uma *função organizadora* que “determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação” (ABRIC, 2001, p. 163), e uma função estabilizadora “seus elementos são os que mais resistem à mudança” (MAZZOTTI, 2002, p. 21).

Na abordagem estrutural das representações sociais, o pesquisador busca “apreender não só o conteúdo da representação, mas também as relações entre os conteúdos e a dinâmica do todo” (WOLTER *et al*, 2015, p. 110).

Diante disto, Wolter (2015) nos reporta que a teoria do núcleo central (NC) carrega em si alguns elementos fundamentais, que caracterizam os objetos de uma análise, sejam: o *poder associativo*, a *consensualidade*, a *estabilidade*, a *condicionalidade*.

O *poder associativo* corresponde a dizer que os elementos centrais conectam a um grande número de outros elementos ou cognemas, não podem ser isolados, estão na confluência de ideias a respeito de um objeto.

A *consensualidade* pressupõe que os elementos formadores do Núcleo Central (NC) são comuns tanto no pensamento quanto na evocação dentro de uma determinada população, em relação a um determinado objeto. A

A *estabilidade*, pode aparecer de maneira sincrônica ou diacrônica, sendo a *estabilidade sincrônica* a propriedade de um elemento central ser ativado por membros do grupo, ao pensar um objeto, independentemente do contexto em questão; enquanto a *estabilidade diacrônica* corresponde a propriedade dos elementos centrais de se manterem como ativos com o passar do tempo.

A *condicionalidade* corresponde a percepção de distinções entre elementos centrais e periféricos em diversos aspectos como por exemplo a quantidade de ideias sobre um objeto, o quantitativo de pessoas que compartilham um determinado cognema, as situações nas quais estes elementos resistam ou não, bem como o tempo que o elemento, objeto ou cognema se mantem no grupo.

Assim, a abordagem estrutural nos traz, segundo o próprio Abric, características dialéticas das representações sociais: as “representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais, mas marcadas por fortes diferenças interindividuais” (ABRIC, 1994, p. 77)

Neste sentido, para Abric (1994, p. 28) o Núcleo Central (NC) de uma representação social (RS), tem sua origem nas “normas e valores dos indivíduos e dos grupos dentro de um determinado sistema social”, correspondendo, assim, à uma “base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo”. Ou seja, o NC “é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere” (MAZZOTTI, 2002, p. 20).

Segundo Mazzotti (2002, p. 22), Abric destaca cinco funções do sistema periférico que interferem na formação das representações sociais, sejam elas:

- a) *concentração* do núcleo central (NC) em elementos e termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis;
- b) *regulação*, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros, em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado;

- c) *prescrição de comportamentos*: os EP [elementos periféricos] funcionam como esquemas organizados pelo NC, garantindo o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, orientando tomadas de posição;
- d) *proteção do NC*: o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas e suscetíveis de pôr em questão o NC; e
- e) *modulações individualizadas*: é o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito.

Assim, com base em Abric (1998), Mazzotti (2002) nos reporta que, na abordagem estrutural, o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão em uma contínua relação dialética com o sistema periférico. Da mesma forma que as representações devem ser vistas como uma *condição das práticas* e as práticas como um *agente de transformação* das representações.

Por fim, dentro desta abordagem, Abric nos apresenta ainda a composição das representações sociais a partir de três dimensões que estabelecem implicações nos grupos sociais: a dimensão *normativa*, a dimensão *funcional* e dimensão *descritiva*.

A dimensão *normativa* que forma um conjunto de ideias afetivas e avaliadoras, relacionadas entre si e pensadas por um grupo sobre determinado objeto. Segundo Guimelli (2003, p. 136), esta dimensão está “ligada aos valores, às normas ou a estereótipos fortemente salientes no grupo; ela permite que o grupo faça julgamentos relativos ao objeto. Esta dimensão é provavelmente marcada por fatores ideológicos e históricos”.

A dimensão *funcional* que diz respeito à ordem prática das representações, que corresponde a “totalidade das modalidades em que uma ação é suscetível de ser afetada: ‘deve-se fazer...’; ‘pode-se fazer...’; ‘é desejável fazer...’; ‘não se pode fazer...’; ‘não se deve fazer...’ etc.” (FLAMENT, 1994, p. 38).

A dimensão *descritiva* a qual denota para a representação alguma característica do objeto, são cognemas que descrevem e caracterizam o objeto para o grupo.

As dimensões não são excludentes umas das outras podendo ser tratadas e analisadas em conjunto ou separadamente.

3.1.3. Abordagem Dialógica

A abordagem dialógica da teoria das representações sociais, tem como principal expoente a filósofa e psicóloga social Ivana Markova (1938), coordena grupos internacionais de pesquisa no *European Laboratory of Social Psychology* na *Maison des Sciences de l'Homme*, em Paris e é reconhecida por suas contribuições sobre a teoria das representações sociais.

Para Markova, o indivíduo, em sua condição de sujeito, representa um momento de particularização confrontação e desenvolvimento nos cenários de constituição das representações sociais. González Rey (2012) nos relata que a dialogicidade entre o individual e o social compõem as representações sociais. Portanto, nos ambientes simbólicos realizados pelos indivíduos “[...] esses dois elementos [social e individual, alter-ego¹³] são traços fundamentais de todos os fenômenos socioculturais institucionalizados, como, por exemplo, os idiomas, os paradigmas científicos ou as tradições” (MARKOVA, 1996, p. 163). [grifos nossos].

A abordagem dialógica das representações sociais fundamenta-se a partir da centralidade da *categoria de relação* que é a dimensão da ética. Nesta perspectiva é necessário compreender o conceito de *relação*.

Para Bussoletti e Guareschi (2011, p. 69), o conceito de relação é um conceito chave e de referência obrigatória na Psicologia Social e constitui a “força motriz de uma abordagem dialógica”. Segundo os autores ele “pode evocar o significado de troca, ou comunicação, [...] pluralidade do número. O *social* neste sentido é, em si, uma *relação*, “uma relação que comporta tanto a singularidade como a multiplicidade”.

Esta epistemologia pressupõe assumir na ciência “não só o diálogo como um processo ativo entre dois ou mais sujeitos, como também um novo estatuto epistêmico ao **outro** como um “outro sujeito” (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 70).

A este respeito, Mikhail Bakhtin desenvolveu “as bases epistemologias da abordagem dialógica para as Ciências Humanas e Sociais. “Dialogia, na perspectiva bakhtiniana, é o caráter da interação verbal, categoria básica da linguagem onde toda enunciação faz parte de um processo de comunicação interminável” (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 69), portanto, na acepção bakhtiniana “não existe a primeira ou a última palavra”, “Não há limites para o

¹³ Alter-Ego: Outros-eu (o social e o indivíduo): refere-se à comunicação dentro e entre os grupos, subgrupos, comunidades, sociedades e cultura. (MARKOVA, 2006, p. 134)

contexto dialógico”, a sua extensão vai de um “passado sem limites” a um futuro igualmente ilimitado.

De acordo com Bussoletti e Guareschi (2011, p. 70), a postulação de uma teoria do conhecimento social com base na dialogicidade surgiu mais recentemente com autores como Ivana Markova (2006) e Sandra Jovchelovitch (2008), o que chamam de “Psicologia Social Dialógica”.

Em Markova (2006), o estudo da dialogicidade na teoria das representações sociais leva em consideração que o pensamento social e a linguagem constituem fenômenos em constante mudança. Parte-se do princípio de que os diferentes tipos de conhecimentos sociais coexistem na comunicação, e, por conseguinte, podem servir a propósitos diferentes.

Para esta autora, a dialogicidade é “a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do Alter” (MARKOVA, 2006, p. 15), e pelo mútuo engajamento do Alter e do Ego. Neste sentido, esta autora compreende que “a dialogicidade implica tanto na tensão, como na falta desta, assumindo como fundamental o reconhecimento do outro e a sua luta pelo autorreconhecimento” (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 70).

A tríade dialógica **alter-ego-objeto**, aparece na obra de Moscovici como um fator preponderante de mudança e, a tensão, como força de interação, constitui a centralidade no triângulo semiótico elaborado por este autor. Desta forma, a perspectiva dialógica ampara-se na unidade de análise “**eu-outro-objeto** para delimitar tanto a dinâmica interna do que é estudado e observado (tríades interativas) como o próprio ato de observar”. (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 71).

Apoiada no pensamento de Habermas, Jovchelovitch recorre ao conceito de *mundo da vida* como “um espaço onde as pessoas se comunicam a fim de alcançar entendimento [...] uma *compreensão partilhada* sobre o mundo” (Jovchelovitch, 2011, p. 139). É a partir do processo de disputa que podem “emergir conhecimentos alternativos, correções de perspectivas” que representam transformação e ampliação de fronteiras do conhecimento em sua interação com a realidade. Assim, para Jovchelovitch, a dialogicidade acontece num “espaço de confronto entre os diferentes tipos de saberes”.

3.1.4. Abordagem Processual

A abordagem processual das representações sociais tem como principal expoente a filósofa francesa Denise Jodelet, a qual dedica seus estudos à psicologia social na *Ecole des*

Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Segundo Maia (2013), as representações sociais no pensamento de Jodelet (1989), são:

formas de conhecimento prático, elaboradas e compartilhadas socialmente, que orientam a compreensão do mundo e das comunicações que se estabelecem entre os sujeitos sociais, emergindo como elaborações destes sujeitos a respeito de objetos que têm significado para eles e contribuindo para a construção de uma realidade comum [...] as representações sociais são uma elaboração psicológica do social, cuja formação se dá a partir da triangulação **sujeito-outro-objeto** (MAIA, 2013, p. 12638). **[grifos nossos]**

Da triangulação acima, observamos que, a abordagem processual parte de uma concepção onde se valoriza a subjetividade e a alteridade da relação que o indivíduo estabelece com o contexto de realidade na qual se dá a mediação.

A este respeito, Lane (2001, p. 17) apoia-se no pensamento de Vigotsky e Leontiev considerando o ser humano como um sujeito constituído a partir da interação que estabelece no trabalho¹⁴ com outros sujeitos, o que envolve, neste sentido, as emoções, a reflexão e a dinâmica das ações sociais. “A *subjetividade* é, portanto, construída na relação dialética entre o indivíduo, a sociedade e suas instituições”.

Para Jovchelovitch (1998), por esta perspectiva toma corpo a ideia hegeliana de *alteridade* considerando que a relação com o outro, em sua diferença, constitui o fundamento da vida social e psíquica. Em consonância com o pensamento de Jovchelovitch, Maia (2013, p. 12639), ressalta que *subjetividade* e *alteridade* “constituem pontos de encontro de uma rede que produzem o **eu** e a **vida social: ação simbólica, intersubjetividade, objetividade e identidade**, e nesses pontos são elaboradas as representações sociais que expressam os saberes que um grupo produz e que lhes confere *identidade social*” **[grifos nossos]**

Neste sentido, Jovchelovitch (2004) considera que as representações sociais são construtos psicossociais do diálogo entre o mundo interior e o mundo exterior, constituindo, portanto, uma estrutura de mediação *entre* sujeito-outro, sujeito-objeto. Daí compõem-se categorias como a identidade, o eu, o discurso, a representação e a ação.

Segundo Jodelet (2005), há, portanto, uma indissociabilidade entre conhecimento e contexto, a qual passa pelas dimensões subjetivas, emocionais e relacionais dos saberes: eu-

¹⁴ **Trabalho** constitui uma categoria específica e fundante na gênese e no desenvolvimento do ser social, na teoria marxista esta categoria adquire centralidade na sociedade capitalista. (LUKÁCS, 2012). Tertulian (2009, p. 387), explica que, no pensamento filosófico contemporâneo, “a prioridade ontológica do trabalho não significa a ocultação de outras formas de intersubjetividade, como o direito, a política, a ética, a moral”.

outro-objeto. Sendo de elementar importância para a elaboração das representações sociais, as experiências vividas, compreendidas por esta autora como “o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação” (JODELET, 2005, p. 29)

Para Maia (2013, p. 12640) este é um campo de tensões entre representação social e experiência vivida, o qual se materializa no momento em que culturas diversas, e, por conseguinte, representações diversas, são postas em contato. Pois, o sistema representacional “fornece instrumentos para os sujeitos interpretarem o que vivenciam, e a própria experiência vivida pelos sujeitos, fazendo emergir novos sentidos e significados associados a determinado objeto”.

Segundo Sêga (2000, p. 129), a representação social nos estudos de Jodelet possui cinco características fundamentais: é a representação de um objeto; possui um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; possui um caráter simbólico e significante; tem um caráter construtivo; e, tem um caráter autônomo e criativo.

Com base em tais reflexões, Jodelet (2009; 2015, p. 323) desenvolve três esferas ou universos de pertença, para além da categoria de experiência vivida como elementos componente da subjetividade, com a finalidade de explicar a gênese e as funções das representações sociais produzidas por indivíduos e grupos em contextos concretos da vida: a esfera *subjetiva*, a esfera *intersubjetiva* e a esfera *transubjetiva*.

Segundo Santos (2018, p. 77) “a esfera subjetiva volta-se para os processos que se operam ao nível do indivíduo, ou seja, compreende como ocorre a apropriação e construção das representações nos ‘atores sociais activos e caracterizados pela sua inscrição social’”.

A segunda esfera ou universo de pertencimento, a intersubjetividade, “se refere às representações compartilhadas nas situações de interação entre os sujeitos, negociadas ou estabelecidas em comum na comunicação verbal no microespaço de relações sociais” (SANTOS, 2018, p. 78).

A terceira esfera, a transubjetiva, é constituída de elementos que compõem as duas esferas anteriores, subjetiva e intersubjetiva: “é o ‘pano de fundo’ das RS, englobando o cenário social e público das representações circulantes provenientes e difundidas a partir de variadas fontes” (idem).

Jodelet (2009), afirma uma necessidade de retorno à noção de sujeito, inspirando uma abordagem da subjetividade no campo de estudos das representações. A autora sugere que as pesquisas realizadas no campo das representações sociais devem ter como os sujeitos individuais e os sujeitos sociais como foco. Para esta autora, ao compreender a ligação entre subjetividade e representação é possível analisar o papel destas representações na afirmação identitária dos sujeitos.

De acordo com González Rey, foi Jodelet quem, pela primeira vez, “visualizou as representações como uma produção de sentido que integrava elementos psicológicos muito diversos no espaço simbólico que ficava delimitado como objeto da representação”. (REY, 2012, p. 94). Ora, para Jodelet, a “complexidade do fenômeno é teorizada a partir de experiências concretas de pesquisa [...] em que o fato constatado tem obrigatoriamente predominância sobre a teoria” (SÁ, 1998, p. 74)

Assim, por compreendermos a importância dos protagonismos dos sujeitos – especialmente em nossa pesquisa, cujo *corpus* são as representações sociais de uma população indígena, os Tembé-Tenetehar –; numa perspectiva de indissociabilidade entre sujeito e sociedade; reciprocidade entre os fenômenos psicológicos e sociais e de compreensão da realidade como construída simbolicamente num contexto cultural e socioespacial dinâmico, é que concordamos com González Rey e assumimos “o estudo das representações sociais na natureza processual do campo [...] para romper a coisificação que implica estudá-las *a priori* através de um conjunto de categorias predefinidas que ocultam tudo que não aparece em seus termos” (REY, 2012, p. 107), é neste sentido que definimos nossas categorias e temáticas de análise, bem como compreendemos que, embora imbuída em particularidades e peculiaridades, a comunidade Tembé organiza suas representações a partir de um plano geral bem como estabelece para si sentidos gerais às suas particularidades. Diante disto, para destacar as objetivações e ancoragens dos professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar, reiteramos a opção metodológica pela abordagem processual das representações sociais, já anunciada anteriormente.

3.2. Identidades Culturais

Existem lugares que declaram a identidade das paisagens que habitam na própria alma.

(Joni Baltar)

Nesta seção pretendemos discorrer acerca da temática identidade, uma das categorias componentes do tripé teórico e metodológico de nosso estudo. Aqui apresentaremos o debate em torno desta categoria e assumiremos nossa compreensão com vistas a fundamentar o estudo.

Os debates sobre identidade constituem uma temática bastante recorrente na contemporaneidade, entretanto, o teórico polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), em entrevista concedida a Benedetto Vecchi sobre o este tema, considera que, nos períodos anteriores ao século XX, estes debates se restringiam a “um objeto de meditações filosóficas” (BAUMAN, 2005, p. 22), não correspondendo a algo construído, mas sim a algo dado.

A este respeito, autores como Giddens (1991), Lacan (1998) e Bourdieu (2003) “definem identidade como ‘conceito de si’, ‘representação de si’ e ‘sentimento pessoal’, analisando-a sob a perspectiva de identidade social e pessoal, como atributos específicos do indivíduo e/ou características que assinalam a pertença a grupos ou categorias” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 169). Por outro lado, outros teóricos como Nestor Canclini (1995), Stuart Hall (2001), Tomaz Tadeu da Silva (2014) e o próprio Zygmunt Bauman (2005), compreendem a identidade a partir de uma perspectiva que considera a predominância dos sistemas culturais e, por conseguinte, a conceituam como “sentimento de pertencimento de realidades” ou “conjunto de significados compartilhados”.

Filosoficamente, utiliza-se o conceito de identidade para caracterizar algo que seja diferente dos “outros”, porém idêntico a “si” mesmo. De acordo com Habermas (1983), a identidade não é uma determinação do “Eu” epistêmico, ela se forma em interações sociais, ou seja, é formada dialeticamente na relação do indivíduo com a sociedade e, por conseguinte, é mutável e inconscientemente um processo de identificação própria e de reconhecimento pelos outros.

A identidade é gerada pela *socialização*, ou seja, vai-se processando a medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela *individualização*, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais. (HABERMAS, 1983, p. 54)

Neste sentido e considerando o recorte temporal estabelecido por Bauman, discorreremos acerca da identidade no pensamento filosófico e científico da segunda metade do século XX à contemporaneidade, especialmente tratando dos estudos culturais, os quais representam nossa inclinação teórica.

Os estudos culturais surgiram originalmente na Inglaterra e se descentralizou para diversas regiões do mundo, especialmente pela capacidade de múltiplas concepções teóricas, no que tange ao movimento acadêmico e múltiplas possibilidades políticas, no que diz respeito ao protagonismo de diversos movimentos sociais.

As bases teóricas dos estudos culturais britânicos surgem no final da década de 1950 e início da década de 1960, a partir dos estudos de Herbert Richard Hoggat (1918-2014), Raymond Williams (1921-1988), Edward Palmer Thompson (1924-1993).

Os textos inaugurais dos estudos culturais foram *The Uses of Literacy*, de Hoggat (1957), onde analisa os aspectos da oralidade, o papel da família e da comunidade na configuração da cultura tradicional e investiga o modo como o *concreto*, o *pessoal* e o *local*, modelam essa cultura no tempo presente, em especial, considerando as mudanças ocasionadas pela cultura de massa da época; Williams, com *Culture and Society* (1958), onde o autor assume a crítica social e a crítica da modernidade como crítica do “industrialismo” e da “sociedade industrial”; e, *The Making of the English Working-Class* (1963), de Thompson, cuja tônica é analisar a influência de eventos históricos na formação de uma coletividade operária enquanto classe de interesses comuns na Inglaterra. Estas três obras revelam as inquietações dos pensadores sobre a relação entre cultura e sociedade.

De acordo com Moresco e Ribeiro, o leque de possibilidades dos estudos culturais compõe-se de diversas temáticas e áreas:

Com um viés metodológico interdisciplinar, os Estudos Culturais buscam compreender, nas sociedades industriais contemporâneas e em suas inter-relações de poder, a atuação da cultura nas mais diversas áreas temáticas: gênero, feminismo, identidades nacionais e culturais, políticas de identidade, pós-colonialismo, cultura popular, discurso, textos e textualidades, meios de comunicação de massa, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros. (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 171)

Nos estudos culturais, a cultura é uma formação social ou histórica, não podendo ser, portanto, algo homogêneo ou passivo: é “um campo de grandes intervenções expressas por

meio do discurso e de representações” (idem). Ou seja, as práticas culturais são continentes tanto de elementos materiais quanto simbólicos, imbricados num processo de dominação e resistência. Para Raymond Williams, neste sentido, “uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e os novos significados, que são apresentados e testados”. (WILLIAMS, 2011; AZEVEDO, 2017, p. 209)

Diante da evidente heterogeneidade da cultura e dos paradoxais processos de formação da modernidade do “ser”, o pensamento sobre identidade cultural se torna marcante nos estudos culturais, especialmente a partir das obras de Stuart Hall, que observa o feminismo na década de 1970; questões de raça e etnicidade nos anos 1980; e, na década seguinte, 1990, a cultura nacional na construção identitária: *Cultural Identity And Diaspora* (1990), *The Question of Cultural Identity* (1993) e *Who Needs Identity?* (1996).

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, aqui visto como um sujeito unificado. Assim, a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e balando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo. (HALL, 2006, p. 7)

Desta forma Hall convida a uma reflexão sobre a concepção de identidade como uma categoria, que, não surge da plenitude *interior* dos indivíduos ou grupos, mas da falta de inteireza preenchida pelo *exterior*, “pelas formas através das quais imaginamos ser vistos pelos outros”.

Na mesma direção, Giddens (2002) analisa que o “eu” enquanto compreensão moderna constitui um projeto de reflexividade desta mesma modernidade. Nesta acepção, o indivíduo possuiria responsabilidade por refletir a modernidade em si próprio, sendo, portanto, um constructo reflexivo desta modernidade.

Para Foucault (2002), entretanto, o indivíduo está imerso não somente numa estrutura macrossocial, mas também, em estruturas microssociais e, por conseguinte, um mesmo indivíduo pode compor-se com identidades diversas em decorrência de seus âmbitos sociais e, nesta situação, o conflito entre identidades poderia atingi-lo, uma vez que ambas as identidades estão condicionadas às relações de poder existentes entre essas identidades.

Esta reflexão, segundo Bauman (2005, p. 25), representa a incerteza posta diante dos elementos da modernidade. Para este autor, somente faz sentido questionar “quem você é”

quando acreditar que “possa ser outra coisa além de você mesmo”, assim, tais questionamentos impõem uma crise no pensar identitário, um processo de desvinculação imposto pelos sistemas de globalização.

Nos termos de Hall (2006, p. 75), “quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”.

Visivelmente, os processos de globalização dos mercados e globalização técnico-informacionais caminham na direção de impor uma identidade de consumo segundo a qual supostamente haja uma homogeneização dos costumes e do pensamento, haja vista a importância de conceber-se o status da diferença e o reconhecimento ou negação do outro.

Kathryn Woodward (2009, p. 9), parte da ideia de que identidade “é relacional [...] marcada pela diferença”, ou seja, para existir, dependente da existência de outra identidade. Nesta acepção, a autora compreende que “a diferença é sustentada pela exclusão”, por conseguinte define quem está excluído de determinado grupo. Desta reflexão, podemos auferir que a identidade consiste numa maneira do sujeito reconhecer seu lugar em um sistema social e nele ser localizado, ou dele excluído.

A respeito da diferença, Hall (1997) elabora uma reflexão considerando que a marcação da diferença constitui uma base cultural a medida que as coisas e as pessoas ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório.

Com base nos escritos de Michael Ignatieff sobre identidade nacional, Woodward (2009, p. 13-14), nos apresenta o que considera como sendo os “principais aspectos da identidade e da diferença em geral”:

1. precisamos de conceitualizações – é necessário conceituar e dividir a identidade em suas diferentes dimensões para que possamos compreender como ela funciona;
2. quando a identidade é vista como “fixa e imutável”, com frequência envolve reivindicações essencialistas sobre “quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário”;
3. comumente essas reivindicações estão baseadas ou “na natureza” – versões da identidade apoiadas em aspectos étnicos, de “raça” e de relações de parentesco –, ou em alguma “versão essencialista da história e do passado” – na qual a história está concebida ou representada como verdadeira e imutável.

4. a identidade consiste na relação com outras identidades, onde a diferença marca simbólica e relativamente as outras identidades, portanto, “relacional”;

5. “a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais”;

6. social e simbólico constituem processos diferentes, porém, ao mesmo tempo, “cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades”. Sendo, a marcação simbólica “o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais”, e, a partir da diferenciação vivida nas relações sociais, definimos “quem é excluído e quem é incluído”;

7. o conceito de identidade requer um exame dos sistemas classificatórios, onde apareçam as relações sociais “organizadas e divididas”, ou seja, a dualidade “nós e eles”;

8. a identidade marca algumas diferenças ao mesmo tempo em que obscurece outras. Em nosso estudo, por exemplo, “afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero”.

9. “as identidades não são unificadas” – a este respeito, é importante notar que ocorrem contradições internas tanto no nível individual quanto no nível coletivo da identidade a serem “negociadas”, o que pode gerar discrepâncias e, portanto, uma não-unidade identitária.

10. além das dimensões simbólica e social, uma terceira dimensão que explica o porquê de as pessoas investirem, assumirem-se e identificarem-se com as posições identitárias é o “nível psíquico”.

Daniel Munduruku (2005) afirma que ser indígena no Brasil pressupõe aceitar-se como tal, haja vista uma série de comportamentos que é introjetada desde muito cedo, e historicamente. E, para isto, consideramos ser preciso muita coragem, pois requer reinventar suas formas de compreensão de mundo a partir do enfrentamento de compreensões que se compõem e impõem com a força não somente do pensamento do diferente, mas com a força dos caminhos de constituição do estado brasileiro.

De acordo com Ailton Krenak, em entrevista a Youssef Campos (2018), a transmissão e a compreensão do que seria a herança cultural ou mesmo a importância imaterial da cultura indígena no Brasil, esteve por muito tempo bloqueada em diversos aspectos.

Ailton Krenak: [...] os índios tinham um impedimento de transmitir sua herança cultural, que tem um significado em cada cultura, em diferentes culturas pode ter diferentes significados o nome da pessoa, o prenome, no caso

dos povos indígenas essa herança que é transmitida com o nome, ela tem um condão de fazer que essa criança que recebe esse nome, essa nomeação, se vincule também a outros ritos futuros de identidade, de construção de identidade e é muito trágico que durante tanto tempo, talvez dois séculos, do século XVIII até o final do século XX, pelo menos, muitos desses povos tenham sido impedidos de fazer essa transmissão no âmbito doméstico; dentro de casa os pais podiam eventualmente chamar os filhos pelo nome, mas fora de casa os filhos tinham que ser chamados pelo nome estrangeiro, uma alcunha, um nome que alguém aplicou no cartório. E no caso dos índios ainda tinha mais uma complicação a isso, porque os índios eram tutelados, tinha esse controle estreito sobre a rotina das famílias. Então, quando as crianças nasciam quem fazia a primeira anotação, o primeiro registro do nascimento da criança, era um funcionário do governo, um agente federal e esse funcionário do governo geralmente era um cara que tinha preconceito com a cultura indígena, então ele botava o nome dele nas crianças indígenas, ele botava o nome do pai dele, do avô dele, do tio dele, ele botava o nome de quem ele achava simpático, de um político, de algum personagem ilustre para ele. Ele pegava o nome e botava no indiozinho que tivesse nascendo. Então, é muito louco porque você vai encontrar índios com o nome de Bartolomeu, Thiago, Demóstenes, Diogo, qualquer um desses nomes, em espanhol ou português ou grego, mas você não vai encontrar os menininhos com os nomes que têm significado, mais do que significado, que têm sentido pra eles na sua cultura. (CAMPOS, 2018, 374-375).

Este impedimento, que legitimado pelos órgãos oficiais dos governos brasileiros, se expressava de maneira bem mais violenta quando observado do ponto de vista das relações sociais, principalmente no que tange à inter-relação entre o não-indígena e o indígena. A este respeito, o Cacique Kamiran Tembê nos revela com certa tristeza nos olhos que:

As pessoas mais velhas aqui não se pintam. Eles não se pintam. Raramente alguém das pessoas mais velhas de 50 anos para frente se pintam. Por que? Eles sofreram muita discriminação, foram muito discriminados. Não poderiam falar nem sequer na língua [materna]... a opressão foi muito grande... (Kamiran Tembê, junho de 2019).

É importante ressaltar que a tristeza expressa pelo cacique da Aldeia São Pedro comparece em seu discurso e em seu semblante não pela opção individual ou subjetiva dos antigos em pintar-se ou não, mas sim na representatividade da opressão sofrida que este comportamento deixa evidente, embora esteja silenciado em suas histórias contidas de luta e sofrimento.

Por tudo, sem a pretensão de conceituar a identidade, concordamos com Woodward, Bhabha e Hall, concebendo a identidade como relacional e marcada pela diferença, a qual se apoia em processos culturais, sócio-históricos e psíquicos. Assim, tais processos precisam ser compreendidos a partir do lugar dos sujeitos, de sua subjetividade e de suas vivências

cotidianas. Nas palavras do cacique Kamiran “[...] é compreender o seu próprio espaço... compreender essas dimensões”.

É importante perceber que vestir ou usar roupas de atuais, objetos, tecnologias, são significa abandonar o cotidiano, os costumes ou mesmo sua ancestralidade. Não ocorre em perda da identidade, mas sim num dinamismo de sua historicidade e do direito de beneficiar-se das facilidades e invenções de nossa época. Negar tais direitos significa apoiar os mais diversos preconceitos, inclusive o direito à pluralidade de ideias.

A este respeito, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena, o professor Gersem Baniwa pondera que “a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece” (BERGAMASHI, 2012, p. 141). Assim, é necessário que a identidade e a diferença sejam celebradas, formalizadas pelas inter-relações entre os povos de maneira que possam, a partir do conhecimento emanar o respeito à diversidade, uma vez que o “conceito de si”, embora inerente ao sujeito, está vinculado ao “conceito de outro”.

Da mesma forma, é necessário reconhecer que

[...] as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidade são, pois, identificações em curso. (SANTOS, 1997, p.135).

Neste sentido, visualizamos as identidades Tembé-Teneteah, pluralizadas pelas inter-relações espaço-temporais de suas trajetórias de assimilação e resistência. Assim, *ser Tembé* é, para além das origens biológicas, compartilhar a ancestralidade, compartilhar as trajetórias de luta e reconhecer-se como tal, dentro de uma dinâmica multicultural.

3.3. A Educação, Educação Escolar, Educação Escolar Indígena

*A educação tem raízes amargas,
mas os seus frutos são doces.*

(Aristóteles)

Inicialmente é importante estabelecermos nosso entendimento sobre educação indígena e educação escolar indígena. Acerca desta discussão, Emídio-Silva (2017, p. 75) “É preciso fazer uma diferenciação entre a educação indígena, que forma o ser indígena de cada povo, e a Educação Escolar Indígena”. De acordo com Luciano-Baniwa (2006, p. 130), “quando utilizamos o conceito *educação indígena*, estamos, de certa forma, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos”.

Para Nascimento e Urquiza (2010, p.116), “o processo de socialização da pessoa, que chamamos de *educação indígena* : o momento da gestação; o nascimento e a “nominação”; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; geração de filhos; a vida madura” representam a transmissão de saberes ancestrais e, por isso, “ cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal, que é sempre coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo. “Segundo uma representante do povo Kura-Bakairi, Darlene Taukane (1999, p.59), na nossa vida cotidiana, a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração” (EMÍDIO-SILVA, 2017, p. 95).

Por sua vez, a *educação escolar*, apesar dos avanços ao longo do tempo com a inclusão de perspectivas progressistas, ainda constitui a sistematização do processo de socialização dos membros das sociedades ocidentais. É através da escola se constitui o sujeito, e, nos termos de J. Dewey “escola como prolongamento simplificado e organizado das atividades sociais cotidianas” (LIBÂNEO, 2007, p. 130).

Assim, concordamos com Gersem Baniwa que “a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 129). Entretanto, ponderamos que, estes processos de produção e transmissão dos conhecimentos se dão de maneira preponderante em função dos conhecimentos não-indígenas, mesmo em se tratando da *educação escolar indígena*. Neste sentido, esta educação permanece como silenciadora dos saberes tradicionais, haja vista o inevitável

processo de hierarquização dos conhecimentos dado no currículo, bem como a expectativa e os objetivos educacionais.

3.3.1. A educação escolar indígena no Brasil

Para compreender o tratamento educacional dispensado aos povos indígenas no Brasil, façamos um pequeno resgate histórico, pois desde a chegada dos europeus, a primeira compreensão é a de que a relação de comunicação entre os povos possibilitaria a implementação do domínio e da perspectiva de superioridade europeia da época.

Silva e Azevedo (1995, p. 150) sintetizam que “desde a chegada das primeiras caravelas até meados do séc. XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequizar’, ‘civilizar’ e ‘integrar’ ou, em uma capsula, pela negação da diferença”. Partindo desta compreensão inicial, discorreremos sobre os processos educativos voltados aos povos indígenas ao longo da história, como segue:

A colonização do Brasil pelos portugueses, *a priori*, estava diretamente ligada aos preceitos da expansão mercantilista europeia. Nesse contexto, a escravidão do negro e a escravidão e catequese do indígena produziram modificações e, em muitos casos, o extermínio da cultura originária de diversos povos. Segundo Faustino (2006, p. 29), “o objetivo do projeto colonizador era inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. O ‘selvagem’ deveria ser ‘civilizado’ para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado”. Para tanto, a educação ou escolarização, vista pelo prisma do eurocentrismo, teria a função de transformar os indígenas e “seres civilizados”.

Para Nascimento e Urquiza (2010), tal objetivo estabeleceu um modelo escolar homogeneizador e etnocentrista pautado na perspectiva de “inclusão” das culturas diferenciadas. Assim, “durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como *ponta de lança* para o processo de aculturação e consequente dominação dos povos indígenas no Brasil” (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 116).

Para Florestan Fernandes, “o desejo de educar o índio aparece mais definido quando ‘o anseio de submeter’ o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano” (FERNANDES, 2018; MELIÁ, 1979, p. 43). É nesta direção que Faustino (2006, p. 29) analisa o pretexto da “inclusão” dos povos indígenas através da educação no período colonial e em períodos subsequentes da história do Brasil como tendo dificultado “o

conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo destes povos”. A este respeito é importante salientar que somente nas décadas finais do século XX, a promoção da escolarização indígena tem buscado mecanismos que permitam a valorização do modo de vida destas populações bem como seu protagonismo através de propostas interculturais.

Em seus escritos, Ferreira (2001, p. 71-111) caracteriza a educação escolar entre os povos indígenas no Brasil em quatro fases. **A primeira fase** está relacionada ao período colonial, quando a educação estava sob domínio dos missionários católicos, especialmente jesuítas, com vistas a promover a assimilação do indígena e incorporá-lo à sociedade nacional como mão de obra. Neste período, a obrigatoriedade da língua portuguesa e do catolicismo nas práticas educacionais e curriculares negavam a diversidade dos povos indígenas e como forma de deslegitimar suas culturas: “metodologias próprias para ignorar os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais...” (RESENDE *apud* NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 117).

As práticas de dizimação das populações portadoras de saberes e religiosidades indígenas (ou noutras circunstâncias, afroindígenas) se davam em função dessas expressões culturais representarem perigos aos objetivos coloniais, haja vista que estas populações “ao conseguirem manter outros modos de lidar com a ideia de respeito à autoridade, ao trabalho, ao sagrado, à festa e à própria concepção de morte, sustentados em suas ancestrais tradições, questionavam a matriz apostólico-romana e ocidental”. (SARRAF-PACHECO, 2010, p. 92)

Segundo Faustino (2006) neste período, a política educacional estava alinhada ao modelo de colonização implementado pela coroa portuguesa, cujo caráter moralista tinha como prioridade educativa a inserção do “novo mundo” nas culturas pagãs, assim, os jesuítas primavam por noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos, como elementos a serem ensinados na escola.

Silva e Azevedo (1995), deixam claro que, tais preceitos visavam o controle político através das atividades escolares.

A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 149)

Na mesma direção, Meliá (1989, p. 9) demonstra em seus estudos que o ensino da língua portuguesa, bem como a supressão das línguas maternas, e ainda a criação de uma língua geral, esteve sempre marcada pela dominação. De acordo com Maher (2006, p.19), esta primeira fase da educação escolar indígena no Brasil, foi marcada pelo paradigma Assimilacionista de Submersão, o qual “visava à transformação completa do sujeito indígena para que este deixasse de ser índio, as crianças indígenas eram levadas para um internato, retiradas totalmente do contexto familiar e social em que viviam” (EMÍDIO-SILVA, 2017, p. 77).

O processo de contato e dominação, *a priori*, pareciam amistosos. “Mas as hostilidades não demoraram a se produzir. Os potiguaras [...] atacaram Itamaracá e Pernambuco. Os aimorés castigaram duramente os estabelecimentos portugueses em Ilhéus e na Bahia. No Espírito Santo os colonos sofreram os ataques dos goitacás” (KOSHIBA; PEREIRA, 1996, p. 25), entre outros conflitos que se desenrolaram ao longo da colônia e demais períodos históricos subsequentes.

Em seus escritos, Faustino (2006) relata que a resistência cultural dos indígenas provoca diversos conflitos em decorrência de estarem “atrapalhando” o projeto português.

No século XIX estes povos demonstravam resistência à integração por meio da luta e da manutenção de suas tradições. Assim, em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, o primeiro ato administrativo do rei D. João VI foi declarar *guerra aos índios* para atender ao apelo dos colonos e por entender que os povos nativos, insistindo em continuar vivendo em suas terras, com suas tradições e organizações sócio-culturais, estavam atrapalhando o projeto da Coroa Portuguesa – expansão e domínio sobre novos territórios e exploração de riquezas – para o Brasil. [sic] (FAUSTINO, 2006, p. 30).

Durante o período colonial, as políticas de estado eram direcionadas no sentido de conquista e dominação (Guerras Santas, Cartas Régias, Regimentos, Resgates e Descimentos). No período imperial, por sua vez a estratégia era reunir os indígenas em aldeamentos. Este período foi marcado ainda por vários eventos de grande impacto na vida e nos modos de vida das populações indígenas: a aprovação da Lei de Terras em 1850 – regularizando a propriedade no Brasil e expropriando os indígenas, haja vista que incorporou as terras ao patrimônio nacional e deixou os indígenas apenas com o direito precário de uso –; a constituição do Regimento das Missões de 1686 – ao permitir que a metade dos índios (aptos ao trabalho) fossem repartidos aos moradores (LEITE *apud* FAUSTINO, 2006, p. 30) –, a eclosão de uma epidemia de varíola na década de 1690, a lei de 1688 que revogava a lei de liberdade irrestrita do indígena de 1680 (BOMBARDI, 2011, p. 7); a criação do Ministério da Agricultura quando “diversas aldeias indígenas foram extintas formalmente e os seus habitantes condenados a

virarem posseiros sem-terra e a perderem suas características culturais específicas” (FAUSTINO, 2006, p. 31).

A Lei de Terras possibilitou a expulsão e o extermínio de muitas populações indígenas inclusive pela ação de particulares que forjavam documentos de propriedade das terras.

Com a proclamação da República em 1889, surge uma nova perspectiva em relação aos povos indígenas. O que Ferreira (2001, p. 71-111), caracteriza como a **segunda fase** dos processos de educação para os indígenas. Neste sentido, Alencar dispõe que:

A segunda fase foi caracterizada pela política integracionista, inicialmente pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e, posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que apesar de priorizar o ensino bilíngue, não conseguiu desenvolver uma política com os índios, que respeitasse suas particularidades e seus direitos à diversidade cultural. (ALENCAR, 2016, p. 15)

Por sua vez, Faustino (2006, p. 31) acredita que “neste período começa a se desenvolver uma política mais abrangente no sentido de ‘proteção’ aos povos indígenas”, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (1910), uma vez que este período foi marcado por uma rápida expansão do capitalismo que gerava diversos focos de conflitos entre empreendedores capitalistas e indígenas.

Embora a condição do indígena em termos práticos não tenha ocorrido de maneira contundente, ainda assim, Nascimento e Urquiza (2010), ressaltam que ocorre, neste momento uma grande guinada na compreensão do ser indígena pelo estado nacional.

Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencional e oficialmente, integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 117)

Embora a proposta estivesse numa perspectiva diferenciada, baseada no humanismo e na concepção laica da educação positivista e, com suposta preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas que culminaria com mudanças nos sentidos da política indigenista, o trabalho de educação, assimilação e integração dos indígenas permaneceu sob a responsabilidade da Igreja Católica.

De acordo com Maher (2006) diante dos problemas enfrentados nas práticas educativas da igreja católica, surge o paradigma Assimilacionista de Transição. Nesta perspectiva, “a criança não era retirada da aldeia, mas se estabelecia uma escola na aldeia e a língua nativa servia como língua de instrução nas séries iniciais para que a criança fosse alfabetizada e apreendesse o sistema do código de alfabetização em sua língua materna” (EDMÍDIO-SILVA, p. 78), a partir de então ensinava-se a língua portuguesa e os demais conteúdos impostos pelo colonizador, mais tarde, pela então elite republicana.

Segundo Gagliardi (1989, p.22), a mudança de paradigma foi resultado de profundas mudanças sociais e políticas no Estado brasileiro, entre elas a abolição da escravidão, a introdução do trabalho assalariado e a Proclamação da República. “Neste período a exploração capitalista adentrara nos territórios indígenas por meio da construção de estradas, ferrovias e das ostensivas lavouras de café. Trabalhando no sentido de pacificação dos índios, o SPI colaborou para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado” (FAUSTINO, 2006, p. 32).

Nascimento e Urquiza (2010, p. 117), reportam que, na década de 1950, o Estado brasileiro firmou convênio com o SIL – *Summer Institute of Linguistics* – (1959), para promoção de estudo e descrição técnica das línguas indígenas, “o que estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro” e, como forma de omissão estatal, ao invés de realizar investimentos para a autonomia e a educação indígena “repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era evangelização dos indígenas”.

Os objetivos do S.I.L., como dissemos há pouco, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Mas foram os seus meios e não os seus fins que fascinaram a plateia universitária brasileira e o setor público. No quadro deste modelo "alternative", a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. Não se tratava mais de negar as populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados in vitro que, de resto, nunca funcionam muito bem. Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de "educação" desses povos a partir de valores e conceitos "civilizados". (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 152).

Este formato de integração dos povos indígenas duraria até 1967, quando sob denúncias de corrupção (arrendamentos de terras e venda de madeira, maus tratos e escravização dos

indígenas), o SPI foi substituído pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio através da Lei nº 5.371/67.

Em consonância com os projetos de integração nacional implementados pelos governos militares, a FUNAI adotaria políticas cujo objetivo final era a conquista da Amazônia.

Segundo Becker (2006), os privilégios atribuídos aos grupos capitalistas, produziram extensa malha tecno-política que violentaria os povos nativos da região Amazônica.

Entre 1968 e 1974, o Estado brasileiro implantou tal tipo de malha na Amazônia, visando completar a apropriação física e controlar o território (Becker, 1990). Redes de circulação rodoviária, de telecomunicações, urbana, etc., subsídios ao fluxo de capital através de incentivos fiscais e crédito a baixos juros, indução de fluxos migratórios para povoamento e formação de um mercado de trabalho regional, inclusive com projetos de colonização, e superposição de territórios federais sobre os estaduais, compuseram a malha tecno-política. (BECKER, 2006, p. 27).

Associado a esta lógica estatal descrita por Becker, a promulgação da Lei nº. 6.001/73 (Estatuto do Índio), “legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seu território possua interesse vital para o desenvolvimento nacional e a segurança do país” (FAUSTINO, 2006, p. 33).

Neste período, entretanto, surgem novas perspectivas sociais e institucionais que marcam a transição para novos paradigmas e sobre a educação indígena, com o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais o que Ferreira (2001) considera como **terceira fase** da educação indígena no Brasil.

Destas organizações podemos citar a OPAN – Operação Amazônia Nativa (1969) –; o CIMI – Conselho Indigenista Missionário – criado em 1972 é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB; o CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação – também da década de 1970; o CTI – Centro de Trabalho indigenista –; além do envolvimento de algumas Universidades.

Segundo Nascimento e Urquiza (2010), nesta fase surgem experiências iniciais de educação escolar indígena marcadas por fundamentos como respeito à autodeterminação, propostas de currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos entre outros. Tais instituições supracitadas passaram a desenvolver estas experiências e, o governo brasileiro estabelece, através da FUNAI, um convênio com a já citada agência missionária norte-americana *Summer Institute of Linguistics* – SIL.

Teve início, então, um processo de construção de escolas em áreas indígenas em diversas regiões do país, com o SIL encaminhando a codificação das línguas maternas dos indígenas, alfabetização, materiais didáticos e coordenação de projetos educativos e de escolarização, que, entretanto, possuía os mesmos objetivos das políticas e práticas anteriores, visando sobremaneira a assimilação do indígena à sociedade nacional, conforme relata Faustino (2006):

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND *apud* FAUSTINO, 2006, p. 34).

Para Silva e Azevedo (1995), tal perspectiva produz a compreensão de que a diferença, considerada até então como obstáculo, tornar-se-ia um instrumento eficiente do método civilizatório. Assim, as línguas e culturas diversas passaram a ser catalogadas como forma de compreensão e base de estudos o que para muitos estudiosos teria provocado impacto positivo entre os intelectuais da época.

Tal perspectiva de compreensão intelectual e somada ao cenário político nacional, marcado pelo esgotamento do regime militar no final da década de 1970 e início da década de 1980, associada aos anseios sociais que eclodiam internacionalmente, possibilitou o surgimento e organização de movimentos indígenas nacionais que dariam maior visibilidade aos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas.

A este respeito cabe ressaltar que a reabertura política, propiciou no interior das universidades, o estabelecimento de cursos e estudos com temáticas e perspectivas críticas que, se contrapuseram ao discurso estatal, sobre a sociedade brasileira, o qual negava a identidade indígena afirmando que os mesmos estavam em processo de extinção, uma vez que já haviam perdido suas culturas, “não viviam mais da caça e da pesca, se alimentavam de produtos industrializados, não praticavam mais rituais de cura, tratavam-se com fármacos, usavam roupas dos brancos, ouviam rádio, estudavam nas escolas dos brancos e praticavam o comércio” (FAUSTINO, 2006, p 36).

Neste ponto, é importante atentar que, este discurso está impregnado na sociedade brasileira de tal modo que, embora os avanços em pesquisa e compreensões da *imago mundi* nacional tenham propiciado novas perspectivas humanísticas, tais afirmações, foram

atualizadas para termos e objetos como iPhone e Hilux¹⁵ e são constantemente usadas para justificar a retirada de direitos dos povos indígenas, especialmente no que se refere à terra e à identidade.

Ainda neste período, é importante salientar o papel da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – na formulação de projetos de educação das minorias étnicas em âmbito mundial. No caso do Brasil, este organismo firmou convênio com o Ministério da Educação e, inclusive, financiou os primeiros trabalhos sobre educação indígena, entre as quais a conhecida obra de Florestan Fernandes “*Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*”, de 1975.

Na década de 1980, diversos órgãos e entidades buscam por discussões acerca da educação escolar indígena a partir da crítica do modelo oficial. Tais discussões culminam com uma nova perspectiva que será incluída na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Ferreira (2001, p. 71-111), a partir da promulgação da Carta Magna, tem início a **quarta fase** da educação escolar indígena no Brasil. “Na quarta fase, iniciada a partir da década de 80, ocorre a consolidação dos movimentos indígenas e a definição/autogestão dos processos de educação formal” (NASCIMENTO *apud* ALENCAR, 2016, p. 16).

Ao analisar este período da educação escolar indígena, Alencar (2016) considera que, “as conquistas alcançadas a partir da Constituição Federal de 1988 possibilitaram o fortalecimento dos movimentos das fases anteriores e estabeleceram o direito aos princípios norteadores de uma educação escolar indígena com características intercultural, diferenciada, bi-multilíngue e específica” (ALENCAR, 2016, p.16).

Neste momento, as ideias de Paulo Freire são vistas como uma alternativa para a ação pedagógica com povos indígenas, bem como a necessidade de considerar a participação e o protagonismo dessas populações na formulação de propostas de educação diferenciada, ao passo que a compreensão de que os grupos historicamente excluídos merecem vida digna e respeito: ideia que potencializa a luta dos *oprimidos*.

Ao interpretar a obra deste autor, Ivanilde Oliveira (2015) considera que a perspectiva da interculturalidade corresponde a uma alternativa capaz de assumir um projeto político que tenha como horizonte a transformação social e a humanização. Segundo esta autora, a interculturalidade “expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja

¹⁵ Caminhonete compacta fabricada e comercializada no Brasil pela montadora japonesa Toyota Motor Corporation.

compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas”. (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

A este respeito, Moreira e Candau (2013) ao refletirem sobre a interculturalidade e a educação, ponderam que a construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural necessita trilhar caminhos que possam dispor de elementos essenciais de comunicação e respeito entre as culturas, dos quais elencam: *reconhecer nossas identidades culturais, desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; identificar nossas representações dos “outros”; compreender a pratica pedagógica como um processo de negociação cultural*.

Fleuri (2005, p. 119) reconhece como intercultural um campo de complexidades onde atuam diversos sujeitos sociais, onde há “diferentes perspectivas epistemológicas e políticas” e, portanto, pensar o caráter relacional da interculturalidade “permite complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais”.

Enquanto ações práticas, Nascimento e Urquiza (2010) elencam que, entre outros, no I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (1988), possibilitou a discussão acerca de possíveis formas de educação das sociedades indígenas, conscientizadoras e em consonância com as necessidades de cada povo e de acordo com suas reivindicações, onde fosse possível o bilinguismo; a valorização das tradições; a autodeterminação; a avaliação pela própria comunidade e regulamentada em nível de lei federal. Para Faustino (2006, p. 42) “devido à diversidade sociocultural apresentada por cada povo indígena, seria muito difícil o estabelecimento de orientações ou regras que padronizassem ações para todas as escolas nas diferentes Terras Indígenas”.

Ao analisar os estudos de Maher (2006), Emídio-Silva (2017) argumenta que esta fase está marcada por um novo paradigma referente à concepção de educação indígena, especialmente no que tange à língua materna destes povos. Segundo este autor, o Paradigma Emancipatório, evidencia “um enriquecimento cultural e linguístico dos povos indígenas, através da promoção de um bilinguismo aditivo e não subtrativo como no Paradigma Assimilacionista de Transição” (EMÍDIO-SILVA, 2017, p. 79).

No pensamento de Walsh (2001), a emancipação advinda de perspectivas interculturais torna-se alcançável ao passo que as desigualdades e os conflitos de cunho socioeconômico, político e ideal-filosóficos possam ser reconhecidos e confrontados.

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia – la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (WALSH, 2000, p. 10-11)

É nesta perspectiva, de confronto entre as relações de desigualdade que se desenvolvem diversas ações educacionais como propostas de educação indígena, cujos percalços e resultados tem sempre um rol de variáveis a ser considerado, e, ao mesmo tempo tem sido uma garantia de resistência e sobrevivência das identidades dos povos indígenas a partir da compreensão da escolarização no passado e na contemporaneidade.

3.3.2. A educação escolar indígena no Pará

A intervenção na educação indígena no Pará, assim como no Brasil data desde a colonização no século XVII. Entretanto, um modelo de educação diferenciada e voltada para as particularidades de cada povo somente tem sido estabelecida a partir das últimas décadas do século XX e de forma bastante insipiente. Sobre este último período, Alencar (2016, p. 17) relata que “inicialmente, o processo de escolarização de índios ocorria com o deslocamento de professores não-indígenas às aldeias, para os Cursos ofertados pela FUNAI e pela SEDUC/PA”.

Em termos gerais, a SEDUC/PA direciona a execução das ações referentes à Educação Escolar Indígena desde 1995, quando “foi criado na estrutura desse órgão uma Seção e Educação Escolar Indígena, funcionando junto ao Departamento de Ensino Fundamental” (CANCIO, 2017, p. 92) em obediência ao Decreto Presidencial nº. 26/1991 e da Portaria Interministerial nº. 559/1991. Porém, somente após a LDB 9.394/96, o estado do Pará iniciou uma operacionalização de políticas de escolarização diferenciada para os povos indígenas.

Segundo Paixão (2010, p. 47) “entende-se por escola diferenciada e específica, a escola que tem seu projeto político pedagógico voltado para a sua realidade política, cultural, social e econômica”. Esta perspectiva parte na direção de garantir que o indígena, assim como os demais cidadãos brasileiros tenham direito a uma educação de acordo com suas especificidades e

necessidades; uma educação que respeite e valorize suas línguas, sua cultura, seus modos de vida, seus tempos e processos de aprendizagem. Ainda, segundo Paixão (2010, p. 48), é dever do estado gestor da educação prover tal modalidade educacional.

De acordo com Cândia (2017, p. 91), “as políticas públicas na área de Educação Escolar Indígena têm início em 1989, por meio de um convênio realizado entre a Secretaria de Estado de Educação, Fundação Nacional do Índio, Companhia Vale do Rio Doce e o povo Parkatêjê, resultando no ‘Projeto Parkatêjê’¹⁶”.

No ano 2000, foi criado no Pará o “Programa Raízes” por meio do Decreto N.º 4.054 do então governador Almir Gabriel, cujo objetivo era articular o governo estadual às demandas dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, inclusive com financiamento de ações demandadas por estes sujeitos e, “implantar medidas socioeconômicas, ambientais, culturais e de apoio às atividades de educação e de saúde que favoreçam o desenvolvimento dessas comunidades [quilombolas] e das sociedades indígenas no Estado do Pará” (Art. 1º).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei N.º 10.172/2001), exigiria dos estados e dos municípios, maior responsabilidade sobre a modalidade da educação indígena, entre as exigências elencamos o estabelecimento de diretrizes, metas e objetivos através dos Planos Estaduais de Educação.

No Pará, Segundo Troncarelli e Rocha (2010), a Educação Escolar Indígena está atendida em 27 municípios, sendo 11 escolas indígenas estaduais e 105 municipais. Para além da educação escolar indígena, Marra (2015) aponta no estado do Pará uma população indígena de aproximadamente 50.000 pessoas, “pertencentes a 55 etnias com povos falantes de 28 línguas catalogadas pelo Museu Emílio Goeldi”, população cujas demandas educacionais emergem no cenário político-cultural do estado.

Assim como em outras regiões do Brasil, há ainda algumas populações indígenas atendidas educacionalmente por outros estados em decorrência do acesso ou da sobreposição territorial da terra em que vivem como as “Terras Indígenas Parque do Tumucumaque (*Tiriyó* e *Kaxuyana*) e Rio Paru D’Este (*Apalai*, *Wayana* e *Tiriyó*), cujas escolas estão vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Amapá”. (MARRA, 2015, p. 125).

Além desses povos, não são atendidos pela Secretaria de Educação do Pará, os “*Panara*, da TI Panara, cujo território abrange os estados de Mato Grosso e Pará e os *Mêbêngôkre*

¹⁶ Nos anos de 2008 e 2009, 454 indígenas realizaram exames de supletivo especial para povos indígenas e 38 indígenas Kayapó receberam e concluíram o ensino fundamental. Nesse período foi também ofertado o magistério indígena para 416 alunos de 28 povos indígenas (CÂNCIO, 2017: p. 91).

Mêkragnotire, das aldeias *Pykany*, *Kamau* e *Kubêkàkre*, da TI *Mêkragnotire*, cujas escolas são vinculadas ao município de Guarantã do Norte em Mato Grosso”. (Idem).

Entretanto, as condições das escolas de Educação indígena no Pará são relativamente precárias, tanto em aspectos estruturais quanto pedagógicos. Segundo Paixão (2010, p. 41) “a maioria dos municípios não está devidamente preparado para atender essas escolas. Poucas são as secretarias municipais de educação que possuem uma coordenação específica para as escolas indígenas, como as das cidades de Santarém, Paragominas, Parauapebas e Marabá”.

Estes municípios elencados por Paixão (2010), embora possuam coordenações específicas para a Educação Escolar Indígena não dão conta de estruturar o sistema escolar de maneira a oferecer educação diferenciada e específica com a qualidade esperado por todos, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de recursos humanos, como pudemos constatar *in loco* ao visitarmos escolas indígenas nos municípios de Paragominas, Santa Luzia do Pará e Santarém.

Marra (2015, p. 126) aponta ainda que as políticas de educação voltadas aos indígenas enfrentam questões de cunho político e ideológico, haja vista que, “em muitos casos os prefeitos são madeireiros, latifundiários, garimpeiros ou mineradores, representando setores que têm interesses nas terras indígenas, dotados de uma visão preconceituosa acerca destes povos”.

Da mesma forma, Troncarelli e Rocha (2010, p. 67), apontam que outro grande desafio na formação dos professores indígenas é o domínio ou não da Língua Portuguesa, pelos cursistas, pois os cursos são mais eficientes para os povos que falavam e compreendiam a Língua Portuguesa, a exemplo dos Tembê de Gurupi e Guamá, que tem esta como primeira língua (MARRA, 2015).

Tentando atender os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.304/96), no ano de 2003, a Secretaria de Estado de Educação do Pará / SEDUC, elaborou uma proposta de formação de professores indígenas em nível de Magistério. Segundo Troncarelli e Rocha (2010), esta proposta possuía um currículo único e comum para todas as populações indígenas do estado, a qual foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

Segundo Marra (2015), no biênio entre 2003 e 2004 a SEDUC desenvolveu tais cursos atendendo 134 professores indígenas e 7.661 alunos indígenas através do Programa de Melhoria do Rendimento Escolar - FUNDESCOLA. Em 2005, foram formados mais 45 professores indígenas nos polos de Belém, Marabá e Redenção, com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, beneficiando 2.191 alunos e, em 2006, mais 89

professores indígenas nos polos de Jacareacanga e Oriximiná, o que beneficiaria mais 4.059 alunos indígenas.

Em abril de 2007, foi realizada no Pará, a “I Semana dos Povos Indígenas do Pará”, a qual culminou com a elaboração da “Carta dos Povos Indígenas do Pará” e “entregue oficialmente ao Governo do Estado” (CÂNCIO, 2017).

No mesmo ano, as ações relacionadas à Educação Escolar Indígena foram direcionadas ao Programa de Ações Articuladas – PAR, do governo Federal, sendo implementados somente a partir de 2009 pela SEDUC. Porém, ainda em 2007, a SEDUC realizou cursos de formação de professores Tembé, e de professores Wai-Wai das TI Nhamunda/Mapuera, bem como e deu andamento à formação de professores diversos povos indígenas da região de Santarém (MARRA, 2015).

Tal situação de incipiência nos processos de formação de professores reflete diretamente na escola básica dos indígenas. A este respeito, Cândia (2017, p. 91) aponta uma “ausência de execução de políticas públicas voltadas à continuidade dos estudos da juventude indígena, a qual apresenta uma demanda cada vez mais crescente, sendo silenciada pelo Estado”.

Pelo “Programa Pará Indígena”, o ensino fundamental foi ministrado em 2007 e 2008 para o povo Gavião (Parkatêjê e Kyikatêjê), sudeste do Pará; e para o povo Tembé, do Alto rio Guamá.

O município, de acordo com a legislação, tem a responsabilidade de ofertar a educação infantil e o ensino fundamental; e o Estado, o ensino médio. Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena está sob a responsabilidade da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA, que tenta manter, sem maiores investimentos, cursos de formação de professores indígenas, por meio da “Escola de Formação de Professores Índios”. [...] A SEDUC-PA já possibilitou parcas formações em Magistério Indígena no Pará, cursos ofertados nos municípios de Santarém, Aveiro, Belterra, Oriximiná e Marabá. Tais cursos são ministrados em módulos e a dificuldade principal é a regularidade temporal, visto que não é obedecido um calendário sistemático. Uma experiência de Educação Escolar Indígena na Educação Profissional aconteceu no município de Jacareacanga, para os jovens Munduruku, onde foi ofertado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI/Brasília), em parceria com o MEC, os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Técnico Florestal, para cerca de 200 alunos indígenas. (CÂNCIO, 2017, p. 91).

Segundo este autor, não há uma continuidade de políticas públicas para a formação dos indígenas e, sendo assim, a crescente demanda por educação tem sido silenciada haja vista as grandes dificuldades para provimento de tal modalidade de ensino. Cândia (2017, p. 92) denuncia a precariedade e a forma de promoção da educação indígena, onde “os professores circulam por vários territórios indígenas, na maioria das vezes sem ter qualquer conhecimento

sobre as culturas, para atender a essas populações com o nível médio”, o que impõe diversos desafios e gera problemáticas às populações indígenas.

No ano de 2008, foi realizado no Pará o I Encontro Estadual de Educação Escolar Indígena “considerando os temas da autonomia, da interculturalidade, do bilinguismo e da escola específica e diferenciada” (PAIXÃO, 2010, p. 42), o qual reuniu lideranças indígenas e indígenas, professores não-indígenas, representantes de universidades públicas do Pará, entre elas Universidade do estado do Pará - UEPA, Universidade Federal do Pará – UFPA e Conselho Estadual de Educação – CEE/PA, Coordenadores Municipais da Educação Escolar Indígena de municípios onde já havia esta modalidade de ensino.

Neste encontro ficou estabelecido que as escolas indígenas localizadas no território paraense deveriam aperfeiçoar o regime de diferenciação dos processos de ensino-aprendizagem e, ainda que tais escolas pudessem executar fortalecer o ensino de língua materna dos respectivos povos e também da língua portuguesa.

No que se refere à oferta do Ensino Médio, este nível de ensino somente começou a ser implantado nas aldeias no ano de 2009. “Contudo, por meio de um processo bastante precário, pois as aldeias não possuíam estrutura física nem recursos pedagógicos para sua efetivação. A maneira encontrada foi implantar em caráter modular”. (GONÇALVES, 2010, p. 128)

A maioria dessas ações esteve ligada a chamada “Escola Itinerante” – nome genérico dado ao projeto do governo estadual para escolarização em ensino médio e formação de professores indígenas com vistas a atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – fomentou cursos para as populações indígenas no período que vai de 2002 a 2014 através da SEDUC-PA, entretanto, segundo Marra,

o seu projeto, enquanto realidade vivenciada, desentranha as malhas de uma institucionalidade complexa, típica da contemporaneidade que evidencia descompassos (e sobretudo, descontinuidades) entre culturas indígenas, demandas por serviços educacionais diferenciados e modelo institucional racional-burocrático próprio às instituições ocidentais, e isso principalmente por se realizar em sua matriz de modo descontextualizado aos grupos indígenas. (MARRA, 2015, p. 139)

No estado do Pará, o ensino em nível superior para indígenas tem sido ofertado pelas diversas instituições públicas – UFPA, UFRA, IFPA, UNIFESSPA, UFOPA – através de políticas afirmativas com reserva de vagas e processos seletivos especiais direcionados para estes sujeitos. Entretanto, “observa-se no contexto das ações afirmativas, certo distanciamento das identidades que constituem grupos excluídos da sociedade, pautando-se na solução pronta

e esquecendo-se da consulta, do debate com os principais interessados” (HAGE; PEREIRA; BRITO, 2013, p. 90).

Para o estabelecimento de uma política indigenista de educação é necessário estabelecer diversos parâmetros condizentes com a realidade de cada povo ou etnia. De acordo com Alencar (2016), uma política efetiva de formação de professores indígenas em nível superior, que considere as particularidades dos povos indígenas, somente teve início no estado do Pará a partir de 2008 através da composição do PAR-Indígena (Plano de Ações Articuladas, vinculado ao Ministério da Educação), constante no Plano Plurianual do Estado (2008-2011).

Para que o PAR-Indígena fosse instituído foi necessário o estabelecimento de acordos institucionais, entre eles, a assinatura do Termo de Adesão ao Compromisso do Plano de Metas Todos Pela Educação. O Termo foi assinado pelas Secretarias Municipais de Educação, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC e Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Cada Instituição comprometeu-se em qualificar a educação básica intercultural oferecida nas aldeias indígenas no Estado do Pará. (ALENCAR, 2016, p. 19)

Neste sentido, além das políticas afirmativas, a Universidade do Estado do Pará tem ofertado a modalidade intercultural indígena, a qual considera dois aspectos fundamentais para a execução dos cursos de formação de professores: a) as chamadas Regiões de Integração¹⁷ – que consideram as semelhanças no processo de ocupação, no nível social e no dinamismo econômico dos municípios e considerando também as possíveis interações espaciais que existam entre esses municípios, quer do ponto de vista físico ou econômico. –; e b) o conceito de territórios etnoeducacionais – TEE, criados a partir do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, que constituem o “reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145).

No ano de 2012, a Universidade do Estado do Pará ofertou as primeiras turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, para os povos Gavião, Surui Aikewara e Tembé-Guamá, os quais concluíram em 2016. Em 2013, novas turmas foram ofertadas, para atender os povos indígenas Wai-Wai e os povos da região Tapajós Arapyú-Santarém (Borari, Munduruku,

¹⁷ A atual regionalização do Estado do Pará em doze (12) regiões de integração, surgiu de um estudo que teve início em abril de 2003; sua institucionalização foi originalmente estabelecida através da Resolução nº 002 do Colegiado de Gestão Estratégica, em 05 de fevereiro de 2004, em obediência a Lei Nº 6212, de 28 de abril de 1999. A Regionalização de Integração foi alterada pelo Decreto nº. 1.066, de 19 de junho de 2008. As Regiões de Integração do Estado do Pará são: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Metropolitana de Belém, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins, Xingu.

Arapyú, Maró, entre outros). Em janeiro de 2015 ingressou a turma Kayapó. Em janeiro de 2016, ingressaram as turmas Asurini do Trocará, Tapajós Arapyú-Caruci e Tembé-Gurupi.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena desta Universidade tem como objetivo principal formar professores indígenas, para atuar na Educação Básica nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemáticas, Linguagens e Artes.

Como forma de garantir que este esforço não constitua uma ação isolada, a Universidade ofertou no ano 2018 o curso de Especialização *Lato Sensu* para os povos Gavião e Suruí no município de Marabá, e para o povo Tembé no município de São Miguel do Guamá; egressos da Licenciatura Indígena. Em 2019, criou o Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado na modalidade indígena para ser realizado em Belém e Santarém, também com vistas à formação de indígenas.

Embora tenham alcançado muitos avanços, saindo de uma condição de quase inexistência de políticas de educação escolar indígena para um cenário onde se vislumbra a formação em *stricto sensu*, os percalços da educação escolar indígena são ainda colossais. A este respeito, por exemplo, o quantitativo de professores indígenas atuando nas escolas ainda corresponde a um emaranhado de imprecisões. Devido a sistemas de contratação e distrato recorrente nas prefeituras e no Secretaria Estadual de Educação do Pará, nos quais os professores são contratados no início do ano letivo e dispensados ao final deste, as escolas indígenas funcionam com um perfil variável no que tange aos quantitativos, especialidades e diferenciação étnica destes profissionais. A este respeito, Paixão (2010, p. 41) estima que “a grande maioria dos professores que atua de 1ª a 4ª séries já é indígena. Entretanto, no ensino de 5ª a 8ª Séries, pelo menos 95% dos professores ainda é não índio”.

3.3.3. A educação escolar na Aldeia São Pedro

Ao falarmos da educação escolar dos Tembé é necessário primeiramente ponderar que, todos os processos anteriores foram explicitamente impostos a este povo – ainda em sua gênese Tenetehar – desde a chegada dos europeus, e, neste sentido, concordamos com Ailton Krenak (2018) ao passo que seja necessário nominar os europeus *portugueses e franceses*.

Portanto, a educação dos Tembé possui intervenções que vêm dos primeiros contatos ainda no período colonial, desde as expedições de Daniel de La Touche, por volta do ano 1600, das Missões Religiosas, um “*educação*” *do indígena* marcadas pelo paradigma Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006); posteriormente, uma a educação *para os*

indígenas, baseada na política integracionista iniciada a partir do ano de 1910 com o então Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), perspectiva educacional que se desenvolveu sob o prisma do paradigma Assimilacionista de Transição (*idem*), que posteriormente atingiu maiores proporções com a atuação de diversos órgãos não-governamentais, entre eles OPAN, CIMI e CNBB, por volta da década de 1970 (FERREIRA, 2001). E, por fim, com a consolidação dos movimentos indígenas e a promulgação da Constituição Federal de 1988, um Paradigma Emancipatório que objetiva definição e autogestão dos processos formais de educação dos povos indígenas, que, embora seja ainda um grande desafio no que tange à efetividade de políticas e ações, vem se fortalecendo como uma proposta de *educação escolar indígena*.

A educação escolar na aldeia São Pedro decorre, portanto como um emaranhado de lutas e processos que historicamente conduziram às perspectivas educacionais dos Tembé na atualidade.

De acordo com o Plano de Educação da Escola Francisco Magno Tembé (2019), a oferta de educação escolar – existe na Terra Indígena do Alto Rio Guamá desde 1945, quando era realizada no Posto indígena Alto Rio Guamá – atual Aldeia Sede – pelo então Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Este período, com o já mencionado em seção anterior, a educação se dava no formato de integração dos povos indígenas. A partir da década de 1980, estendeu-se a educação escolar às demais Aldeias, sendo inicialmente São Pedro e Frasqueira.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Francisco Magno Tembé (nome oficial) está jurisdicionada à 17ª Unidade Regional de Educação (URE-Capitão Poço/PA). Foi fundada em 19 de março de 2002 em meio ao projeto do governo estadual chamado genericamente de Escola Itinerante (MARRA, 2015), cujo aspecto fundamental consistia em escolarização em nível médio e formação de professores indígenas para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em suas aldeias, conforme discurremos anteriormente.

Abaixo apresentamos duas fotografias das fachadas principais da Escola Francisco Magno Tembé: a antiga escola construída em madeira (que ainda existe na aldeia e é utilizada pelos indígenas) e a nova escola construída em alvenaria.

Figura 5 - Antiga escola construída em Madeira



Foto: autoria, 2019

Figura 6 - Fachada da Escola Indígena Francisco Magno Tembé



Foto: Cedida por Maritó Tembé, 2019

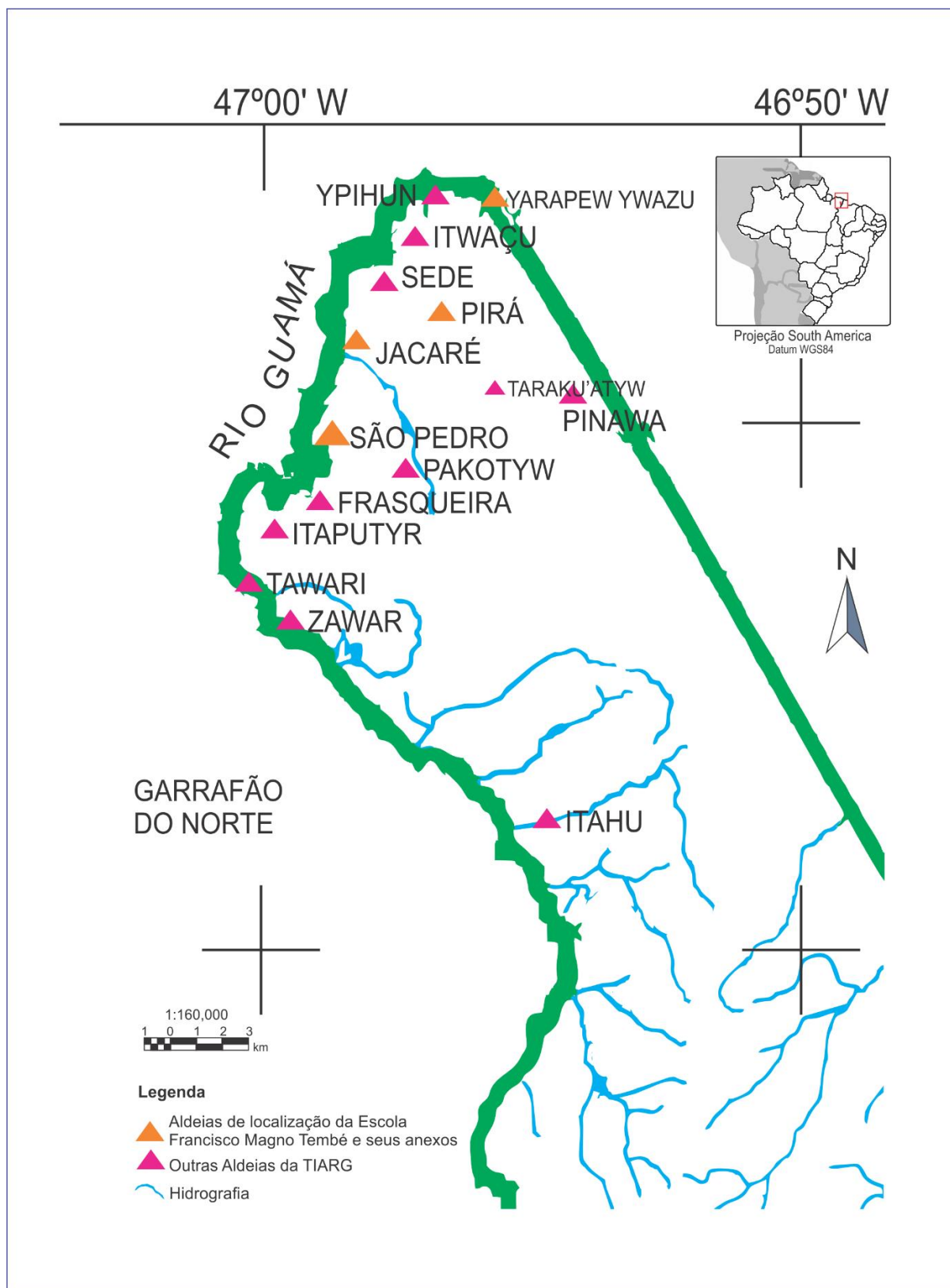
Inicialmente a escola atendeu o ensino pelo Ensino Fundamental e, em 02 de setembro de 2010 passou a oferecer o Ensino Médio. Atualmente, a Francisco Magno Tembé possui Ensino Fundamental e Médio. Após muitas demandas de aldeias menores, foram instalados anexos em outras aldeias de maneira que, o alunado não precisasse enfrentar grandes deslocamentos para ter acesso à educação. Valer ressaltar que as distâncias físicas entre aldeias na Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG) constituem um elemento importante do ponto de vista educacional, posto que em sua maioria, tais distâncias correspondem a percursos de

dezenas de quilômetros por ramais ou caminhos estreitos dentro do *mato*¹⁸, o que constituía perigo para crianças caso se aventurem sozinhas.

Assim, temos anexos à Escola Francisco Magno Tembê: Escola Anexo Jacaré (Aldeia Jacaré), Escola Anexo Pirá (Aldeia Pirá), e a Escola Anexo Yarapew Iwazu. Abaixo apresentamos o mapa de localização das aldeias e anexos da Escola Francisco Magno:

¹⁸ A *mata* é compreendida em sentido estrito como sinônimo de floresta, por sua vez, *mato* é compreendido com sentido *lato* como elemento cosmológico: morada dos seres encantados.

Figura 7 - Mapa de localização dos Anexos da Escola Francisco Magno Tembê



Fonte: elaborado pelo autor, 2020

Escola Anexo Jacaré, que possui em seu quadro 01 (um) professor indígena e 08 (oito)¹⁹ professores não-indígenas. Na Escola Anexo Jacaré são oferecidos o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e o Ensino Médio, funcionando em três turnos. Neste ano de 2019 a matrícula inicial totalizou 25 alunos nas duas etapas da educação básica.

A Escola Anexo Pirá, igualmente, oferece o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e o Ensino Médio. Neste anexo estão 01 (um) professor indígena e 06 (seis) professores não-indígenas. Sua matrícula inicial em 2019 totalizou 12 alunos.

A Escola Anexo Yarapew Iwazu também oferece Ensino Fundamental e Médio, tendo em seu quadro 02 (dois) professores indígenas e 08 (oito)²⁰ professores não-indígenas. Este anexo possui matrícula inicial de 63 alunos e funciona nos três turnos.

A Escola principal, Francisco Magno Tembé, está estruturada nos moldes da formalização educacional e seus espaços refletem igualmente esses modelos. Assim a escola possui um ambiente adaptado para funcionar como secretaria, uma dispensa onde são armazenados os produtos da merenda escolar, uma cozinha, um banheiro e quatro salas de aula; há oferta do Ensino Fundamental e Médio em três turnos. Possui 06 (seis) professores indígenas e 06 (seis) professores não indígenas. Em 2019, possui matrícula inicial de 60 alunos.

Atualmente, os professores indígenas atuam em ambos os níveis de ensino ofertados pela Escola “Mãe” e seus anexos nas mais diversas disciplinas do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio: Português, Arte, Geografia, Ciências, Biologia, Química, Estudos Amazônicos, Educação Física; bem como no Ensino Fundamental anos iniciais ou “educação geral”: Ciências, Matemática, Arte, Geografia e História e Português.

No total, a Escola Francisco Magno Tembé e seus Anexos possui atualmente 47 alunos no ensino Fundamental (anos iniciais), 74 alunos no Ensino Fundamental (anos finais) e 39 alunos no Ensino Médio, totalizando 160 alunos, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 2 - Tabela de distribuição das matrículas na Francisco Magno Tembé (2019)

Nível de Ensino	Francisco Magno	Jacaré (Anexo)	Pirá (Anexo)	Yarapew Iwazu (Anexo)	Totalização
Fundamental 1º ao 5º ano	17	7	3	20	47
Fundamental 6º ao 9º ano	27	12	6	29	74
Médio 1º ao 3º ano	16	6	3	14	39
Totalização	60	25	12	63	160

¹⁹ Este levantamento (2019), não foi considerado no momento da definição dos sujeitos da pesquisa (2018), pois naquele ano, o quadro de professores não-indígenas compunha-se de 06 (seis) profissionais somente.

²⁰ Ver referência anterior.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de relatórios de matrícula escolar²¹ e Censo da Educação Básica 2018/INEP.

Da análise da tabela constatamos que em sua maioria, os alunos estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 74 alunos o que representa 46,25% do total de matrículas. Entretanto, o que chama a atenção é o percentual de alunos no Ensino Médio 24,38%, que corresponde a 39 alunos matriculados, este número revela uma intensificação da procura por esse nível de ensino nos últimos anos, haja vista que a Escola passou a oferecê-lo no ano de 2010 e, o número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental corresponde a um percentual relativamente próximo a este, 29,38%. Ora, comumente o que se observa em termos de matrículas é uma diminuição das mesmas ao passo que avançam nos estudos. Assim, nos anos iniciais é comum se ter um o número maior que nos anos finais, o que não ocorre na Francisco Magno Tembê. Tal realidade tem como elemento fundamental a criação dos anexos e, por conseguinte, uma aproximação entre a escola e seu público.

Em termos de apoio e atendimento pedagógico a Escola Francisco Magno Tembê dispõe dos seguintes profissionais:

Quadro 4 - Quadro de profissionais de apoio pedagógico da Francisco Magno Tembê

Escola	Indígenas	Não-Indígenas
Francisco Magno Tembê (Escola Principal)	01 Diretor 03 Merendeiras 02 Vigias 04 Serventes 01 Auxiliar Operacional	01 Secretário
Jacaré (Anexo)	01 Vigia 01 Servente	
Pirá (Anexo)	01 Assistente Administrativo 01 Merendeira 01 Servente	
Yarapew Iwazu (Anexo)	01 Assistente Administrativo 01 Merendeira 01 Vigia	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de relatórios funcionais da escola, 2019

²¹ A Escola Anexo Yarapew Iwazu não consta nos dados do INEP.

Quadro 5 - Quadro de professores da Escola Francisco Magno Temb 

Escola	Professores Indígenas	Professores Não-Indígenas
Francisco Magno Temb� (Escola Principal)	06	06
Jacaré (Anexo)	01	08
Pir� (Anexo)	01	06
Yarapew Iwazu (Anexo)	02	08

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de relatórios funcionais da escola, 2019

O currículo prescrito da Escola Francisco Magno Temb , até o ano de 2019 estava composto exclusivamente com as disciplinas componentes do currículo oficial adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Grade Curricular da Escola Francisco Magno Temb  (2019)

GRADE CURRICULAR DA ESCOLA FRANCISCO MAGNO TEMB� VIGENTE ATÉ 2019	
NÍVEIS E ETAPAS DE ENSINO	DISCIPLINAS
Ensino Fundamental I (Anos Iniciais 1� ao 5� ano)	Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física.
Ensino Fundamental II (Anos Finais 6� ao 9� ano)	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Arte, Estudos Amazônicos.
Ensino Médio (1� ao 3� ano)	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Arte, Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia, Literatura.
Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Ensino Fundamental)	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Arte, Estudos Amazônicos.

Fonte: Escola Francisco Magno Temb , 2019.

Entretanto, após muitas investidas junto à SEDUC por uma reformulação curricular que atendesse as demandas da comunidade escolar e suas especificidades, em agosto deste mesmo ano, foi elaborado um currículo específico a ser adotado a partir de 2020. Esta elaboração contou com a participação efetiva de professores, técnicos e lideranças indígenas.

Assim, em decorrência desta reformulação, a partir de 2020, o currículo será composto pelos seguintes saberes:

Quadro 7 - Quadro Curricular I da Escola Francisco Magno Tembê

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)	
Base Comum Curricular	Português Matemática Ciências Geografia História Educação Física Arte
Parte Diversificada	Arte Tembê Língua Indígena Tembê (Materna)
Temas transversais	Educação Ambiental Higiene pessoal Diversidade Étnica Afroindígena Orientação Sexual Socioeconômico Temas Locais

Quadro 8 - Quadro Curricular II da Escola Francisco Magno Tembê

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)	
Base Comum Curricular	Português Matemática Ciências Geografia História e Cultura Afroindígena Educação Física Arte Inglês
Parte Diversificada	Cultura e Identidade (Afroindígena) Estudos Amazônicos Arte Indígena Língua Indígena História Indígena
Temas transversais	Educação Ambiental Diversidade Étnica Orientação Sexual Socioeconômico Temas Locais Pluralidade Cultural Socioeconômico Temas Locais Atuação Política Saúde Território

Quadro 9 - Quadro Curricular da Educação de Jovens e Adultos E. Francisco Magno Tembê

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA – Ensino Fundamental)	
Base Comum Curricular	Português Matemática Ciências Geografia História e Cultura Afroindígena Educação Física Inglês
Parte Diversificada	Cultura e Identidade (Afroindígena) Estudos Amazônicos Arte Indígena Língua Indígena História Indígena
Temas transversais	Educação Ambiental Diversidade Étnica Orientação Sexual Pluralidade Cultural Socioeconômico Temas Locais Atuação Política Saúde Território

Quadro 10 - Quadro Curricular do Ensino Médio da Escola Francisco Magno Tembê

ENSINO MÉDIO (1º ao 3º ano)	
Base Comum Curricular	Português Matemática Biologia Geografia História Educação Física Inglês Filosofia Sociologia Física Química Literatura
Parte Diversificada	Língua Indígena Arte Indígena História Indígena Política Indigenista
	Educação Ambiental Diversidade Étnica

Temas transversais	Orientação Sexual Pluralidade Cultural Socioeconômico Temas Locais Atuação Política Saúde Território
---------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola Francisco Magno Tembê, 2019

A este respeito, é decerto prematuro tecer quaisquer análises sobre este currículo, uma vez que ainda não foi executado na prática e igualmente não constitui mote de nossas indagações neste estudo. Porém, a conquista de um currículo específico constitui um marco na história da Escola Francisco Magno Tembê e seus anexos, pois, em especial contempla lutas históricas do povo Tembê, dada a importância do currículo escolar. Ainda assim, discorreremos algumas poucas apreciações:

Pensar uma escola onde o currículo possa contemplar aspectos como Língua Indígena, Arte Indígena, História Indígena e Política Indigenista constitui um grande marco para instituições escolares nas quais um povo específico não via seus princípios socioculturais reconhecidos. De acordo com Arroyo (2012, p. 13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Constatamos nesta organização curricular que a Língua Materna e a Arte Indígena possuem lugar de destaque nas perspectivas escolares dos Tembê. Estes dois componentes curriculares compõem a nova proposta curricular desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Estes aspectos curriculares compõem um rol de elementos que, para os Tembê, enquanto representação social, precisam ser resgatados e fortalecidos. De maneira que, tanto a língua materna quanto a arte indígena, devido às modificações advindas de processos históricos, não constituem em si elementos da vivência cotidiana, mas sim elementos que, no passado lhes garantiu sentidos de pertença e identidade.

Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com a reformulação curricular, não observamos o reconhecimento de aspectos ligados à cosmologia como importantes neste novo currículo que será implantado a partir de 2020. Esta situação em particular supostamente decorre das expectativas dos Tembê, onde uma parcela da comunidade, acredita na escola tão somente o lugar dos estudos acadêmicos e não da cultura. Nesta acepção, a escola finda por

obscurecer ou silenciar uma compreensão de mundo a partir do lugar dos sujeitos, de sua subjetividade e de suas vivências cotidianas (BHABHA, 1998).

De acordo com Arroyo (2012, p. 119), “quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade”.

SEÇÃO IV – OS TEMBÉ-TENETEHAR: HISTÓRIAS CONTIDAS

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

(Boaventura de Souza Santos)

Nesta seção objetivamos identificar a cultura do povo Tembé com base em uma aproximação histórica. Para tanto, discorreremos sobre a história dos Tembé-Tenetehar a partir de composições históricas escritas e, sempre que possível, intercalando com as narrativas orais obtidas em campo.

Assim, organizamos esta seção em quatro partes: 1) Relatos e aproximações históricas; 2) Cosmologia Tembé; 3) O grafismo e a decoração corporal Tembé; 4) Os ritos de passagem Tembé.

4.1. Relatos e aproximações históricas

Nesta subseção apresentaremos aspectos relativos à história do povo Tembé. Para além das informações encontradas em livros, revistas, teses, dissertações, mapas e documentos diversos acerca desse povo, desejamos, aqui, apresentar também relatos feitos pelos próprios indígenas durante nossas passagens pelo trabalho de campo e coleta de dados para esta pesquisa, haja vista que, nossa temática está voltada para a Teoria das Representações Sociais e, sobremaneira, o cotidiano, as vivências e a memória coletiva dos sujeitos constituem elementos fundamentais a serem considerados.

Os Tembé são um povo constituinte dos Tupi-Guarani, da família *Tenetehar*. As primeiras descrições e catálogos acerca deste povo constam nos mapas etno-históricos do etnólogo alemão Curt Nimuendajú Unkel, datados das primeiras décadas do século XX. Neles Nimuendajú registra os movimentos migratórios e de territorialização de povos indígenas com base em suas próprias viagens como etnólogo e também em documentos históricos diversos como cartas oficiais e descrições de viajantes naturalista de épocas pregressas.

Segundo Nimuendajú, “antes de meados do século dezenove, o grupo concentravam-se [sic] no rio Pindaré, estado do Maranhão, de onde teria ocorrido a diáspora para os rios Gurupi, Guamá, Capim e Acará Pequeno, no estado do Pará” (FREITAS, 2014, p. 33). O rio Pindaré,

no vale do Turiaçu é um afluente do rio Gurupi, estes rios demarcam a fronteira entre os estados do Pará e do Maranhão.

Podemos observar esses movimentos de diversos povos indígenas no recorte do mapa etno-histórico produzido por Nimuendajú, onde os registros sobre os Tembé podem ser visualizados e interpretados como movimentos migratórios para diversas áreas. Há muitas hipóteses sobre os motivos pelos quais as populações indígenas migravam em determinados períodos no Brasil. Hipóteses que vão desde a escassez de recursos até situações de conflitos entre indígenas e indígenas ou entre indígenas e colonos, sendo estes últimos os mais comuns. Entretanto, havia, e ainda há, uma imprecisão ou mesmo inexistência de dados históricos acerca destes movimentos de migração dos indígenas, como deixa claro Nimuendajú (1915) nas notas explicativas de seu mapa etno-histórico:

1) O Mapa não se baseia em trabalho etno-geografico de outro autor nenhum. Os dados bibliograficos, as informações particulares e os estudos e observações pessoais minhas a respeito foram acumulados durante alguns dezenios de annos. 2) [...] b) Registrando abaixo do nome da tribu extincta ou emigrada o anno em que foi documentada no logar ou pelo menos o seculo, e indicando com uma seta o rumo da migração. Isto porem em muitos casos não foi possível devido ao caracter impreciso dos dados (NIMUENDAJÚ UNKEL, 1915, p. 41)

conflitos com os colonos e se fixaram em determinadas áreas, neste caso os Guajajara, no Maranhão e os Tembê no Pará.

O termo Tenetehara, quer dizer “gente verdadeira”, um designativo que representa miticamente a encarnação perfeita da humanidade. Caso fosse feita uma tabela sobre a importância dos povos, os Teneteharas ocupariam o topo, esta autodefinição configura o ideal de autonomia e de liberdade para este povo, como também, tem a intenção de demonstrar força. (PAIXÃO, 2010, p. 79)

Ponte (2014), analisando a composição do termo Tenetehara nos traz a seguinte interpretação: a autodesignação do povo “Tenetehar é composto pelo verbo /tem/, que significa (ser), mais o qualitativo /ete/ (‘intenso’, ‘verdadeiro’) e o substantivo /har (a) (‘aquele, o’), quer dizer, o ‘ser íntegro, gente verdadeira, ou povo verdadeiro’”. (PONTE, 2014, p. 29).

Por sua vez, o termo Tembê, ou *Témbe* ou *Timbeb* é, segundo Boudin (1978, p. 225), uma variação patronímica dos indígenas Tenetehara (Ténêtehar) e significa “nariz achatado”. O que seria uma denominação ou caracterização atribuída por colonizadores regionais e, oficialmente introduzida por processos históricos como denominação específica para os Tenetehar que passaram a habitar o estado do Pará.

Analisando os estudos de Mércio Gomes sobre os Tenetehara, Garcia (2015, p. 59) nos mostra uma outra versão para a denominação deste povo como Tembê. O autor afirma que os indígenas ganharam essa denominação quando migraram para o oeste no século XIX, e que a mesma significa simplesmente “lábio” ou “lábio de gente” na língua tupi da época. Tal sentido estaria relacionado ao “hábito de furar o lábio inferior para colocar um *tembetá*, uma taquarinha ou um cilindro de resina, adorno este que não é mais utilizado por este grupo”.

Assim, este povo em termos ancestrais é Tenetehar – gente verdadeira – enquanto a denominação Tembê, embora constitua referência a um elemento da cultura indígena originária ou a um fenótipo da população, revela uma denominação imposta pelo colonizador a este povo, possivelmente como forma de catalogação e diferenciação em relação a povos de outras áreas. Para compreendermos a trajetória dos Tembê até o presente e caracterizarmos sua cultura, se faz necessário um retorno à sua história de lutas e resistência, desde a colonização aos dias atuais.

De acordo com Wagley e Galvão (1961, p. 24), os primeiros contatos com os indígenas da região do rio Pindaré, no Maranhão, foram feitos por uma expedição francesa por volta de 1615, onde permaneceram até 1653, quando foram expulsos da área. A partir de então a área

foi colonizada por portugueses e a relação com os indígenas ficou sob o comando da Companhia de Jesus. Os jesuítas permaneceram na região até 1759, quando foram banidos pelo Marquês de Pombal.

Conforme Lobo (2016, p. 36) os primeiros registros acerca dos Tenetehara são feitos pelas tropas do Senhor Du Prat e do Senhor de Pizieux ao capuchinho Claude d'Abbeville. Sendo o primeiro contato, o encontro com a expedição francesa comandada por Daniel de La Touche quando este, associado ao bretão François de Razily, tenta fundar a França Equinocial no nordeste brasileiro.

De acordo com Paixão (2010, p. 81) “o contato com os franceses fora fortuito, no entanto, com os jesuítas a constatação é outra, pois são conhecidas todas as consequências da catequização desenvolvida pela Companhia de Jesus junto aos indígenas ao longo do território brasileiro, gerando situações e mentalidades de dependência”.

Os processos de catequização – imposições culturais, constantes conflitos entre os costumes dos indígenas e religiosos, bem como a recorrente prática de castigos físicos inclusive sobre crianças – somados a diversas outras condicionantes, como a seca e as saturações das terras habitadas, tanto para plantio quanto para o extrativismo vegetal²², as invasões de terras por colonos e as constantes investidas destes sobre a mata em busca de escravos fugitivos, são tidas como hipóteses para a diáspora dos Tenetehar, saindo do Pindaré para os rios Guamá, Gurupi e Capim.

A este respeito, Garcia (2015) analisa que uma suposta passividade Tembé-Tenetehar é uma característica marcante nos relatos de vários cronistas dos tempos coloniais, os quais informam que este grupo “vivia em paz com os missionários, comerciantes e colonos em geral, ignorando a situação de dominação a qual estavam submetidos”. Porém, tais relatos, em sua maioria desconsideram conflitos como a “revolta contra os capuchinhos de Alto Alegre em 1901, indignados com a atitude dos padres em tomar suas crianças para confinar em um internato e também punir com castigos os indígenas que tinham mais de uma mulher” (GARCIA, 2015, p. 61).

²² Uma das principais atividades desenvolvidas pelos Tenetehar era a extração de óleo da copaíba. Porém, esta atividade está diretamente condicionada aos elementos e estações naturais. Assim, as inundações das várzeas forçavam as famílias a buscarem locais mais elevados, com vistas a não perder a produção e, ainda, o óleo da copaíba não pode ser retirado da mesma árvore em duas estações seguidas, uma vez que a qualidade e viscosidade do produto se reduz.

Por ocasião da relação comercial nem sempre pacífica com os chamados regatões²³, em 1861, os Tenetehar atacaram um regatão. O confronto resultou na morte de 09 (nove) pessoas, sendo posteriormente extinta a aldeia pelo chefe de polícia que espancou os indígenas e levou as crianças para a sede do município de Alto Alegre no Alto Mearim.

Segundo Gomes (2002), em decorrência destes confrontos, por cerca de duas décadas o desconforto e a desconfiança entre os Tenetehara e os não-indígenas se alimentou e esse distanciamento representou um freio no processo de assimilação desse povo.

Mais tarde, com a criação do Servido de Proteção ao Índio - SPI em 1910, a relação entre os Tenetehar e os não-indígenas tomou novos caminhos. Trabalhando com os chamados “postos de atração”, este órgão visava diversos objetivos relacionados aos povos indígenas, porém, sempre ligados aos interesses do estado brasileiro como fundamento principal. Neste sentido, Freire (2009) salienta os objetivos ideológicos da criação do SPI:

criado, em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional (Oliveira, 1947; Gagliardi, 1989). O projeto do SPI instituía a assistência leiga, procurando afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado. A ideia de transitoriedade do índio (Oliveira, 1985) orientava esse projeto: a política indigenista tinha por finalidade transformar o índio num trabalhador nacional. Para isso, seriam adotados métodos e técnicas educacionais controlando esse processo, baseado em mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas. Os regulamentos e regimentos do SPI estiveram voltados para o controle dos processos econômicos envolvendo os índios, estabelecendo uma tipologia indígena para disciplinar as atividades a serem desenvolvidas nas áreas. Era uma classificação que definia o modo de proceder e as intervenções a serem adotadas, disciplinando a expansão da cidadania. (FREIRE *apud* PAIXÃO, 2010, p. 84).

Os postos de atração são elementos de importante reviravolta na vida dos indígenas, pois estes procuravam se fixar próximos a estes estabelecimentos de maneira a poder contar com a proteção ou com as amenidades advindas daquele sistema e, em especial, a tratamentos para diversas doenças como as epidemias de sarampo, varíola e coqueluche. No Gurupi foi instituído o Posto Pedro Dantas em 1927, numa travessia dos Ka'apor entre Pará e Maranhão. Dois anos depois foi substituído pelo posto do Canindé.

Em 1945, os Tembé-Tenetehar foram deslocados de diversas áreas do Pará para a Terra Indígena do Alto Rio Guamá criada através do decreto nº. 307 de 21 março de 1945 do então

²³ Comerciantes, barqueiros que adentravam nos rios da Amazônia e negociavam diversos produtos dos indígenas, especialmente o óleo de copaíba.

interventor federal Joaquim Magalhaes Barata, especialmente do antigo aldeamento de São José – que posteriormente se tornaria a atual cidade de Capitão Poço – para a Aldeia Sede. Segundo Ponte (2014, p. 30), além dos Tembé, foram deslocados para esta área os Timbira, Ka'apor e Guajajara.

A partir da criação dos postos de atração, os indígenas foram recrutados para trabalharem na construção de rodovias na Amazônia, no período do chamado desenvolvimentismo brasileiro. De acordo com relatos obtidos nas aldeias, muitos Tembé-Tenetehar trabalharam na construção das rodovias Transamazônica (BR-230), Pará-Maranhão (BR-316) e Belém-Brasília (BR-010).

No período da chamada política integração nacional, implementada pelos governos militares, nas décadas de 1960 e 1970, os planos de colonização e povoamento da Amazônia, cujo *slogan* era “Amazônia – terra sem homens para homens sem-terra”, os incentivos governamentais para a migração de nordestinos e sulistas em direção à região, provocou diversas invasões nas terras indígenas.

Com a substituição do SPI pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, em 1967, a intenção de integração do indígena à sociedade brasileira permaneceu, porém, após mais de 50 anos decorridos, as concepções sobre os indígenas já haviam se modificado e com os Tenetehar havia certa parceria em relação a este órgão, uma vez que “não criavam problemas” (PAIXÃO, 2010, p. 85). A suposta passividade dos Tenetehar se refere especialmente a não existência, naquele momento, de movimentos organizados de reivindicação ou de questões territoriais.

Segundo dados da FUNAI (2019), existem 07 (sete) Terras Indígenas Tembé no Pará. Destas, 03 (três) estão *regularizadas*, ou seja, constituem terras que, “após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União”; 01 (uma) está *declarada*, “terra que já obteve a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e está autorizada para demarcação física, com a materialização dos marcos e georreferenciamento”; 01 (uma) foi *encaminhada como reserva indígena (RI)*, constituindo “área que se encontra em procedimento administrativo visando sua aquisição (compra direta, desapropriação ou doação)”; e, 02 (duas) encontram-se *em estudo*, “realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena”. Conforme o quadro a seguir:

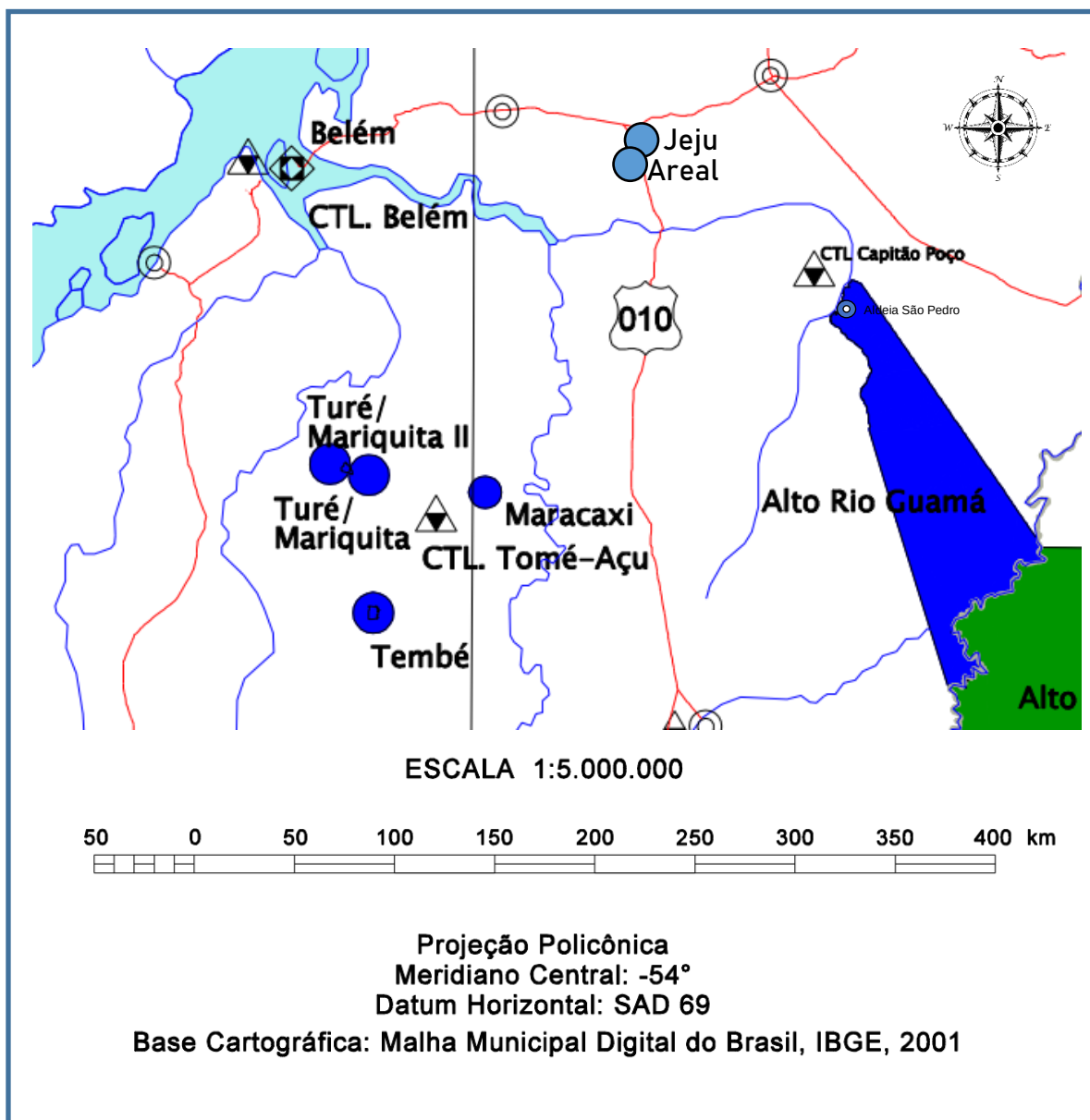
Quadro 11 - Terras indígenas Tembé no Pará

Terra Indígena (TI)	Povo	Município	Fase do Procedimento	Modalidade
Alto Rio Guamá	Tembé/ Timbira	Santa Luzia do Pará, Paragominas, Nova Esperança do Piriá, Garrafão do Norte.	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Areal	Tembé	Santa Maria do Pará	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada
Jeju	Tembé	Santa Maria do Pará	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada
Maracaxi	Tembé	Aurora do Pará	Declarada	Tradicionalmente ocupada
Tembé	Tembé	Tomé-Açu	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Turé/Mariquita	Tembé	Tomé-Açu	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Turé/Mariquita II	Tembé	Tomé-Açu	Encaminhada RI	Reserva Indígena

Fonte: Adaptado de FUNAI, 2019.

Atualmente, os Tembé-Tenetehar do Pará estão distribuídos em quatro grupos básicos: os *Turiwara*, na região do rio Acará-Mirim, município de Tomé-Açu; os Tembé de Jeju e Areal, no município de Santa Maria do Pará; os Tembé da região do rio Gurupi e os Tembé da região do rio Guamá, estes dois últimos grupos fixados na Terra Indígena do Alto Rio Guamá – TIARG. Estas localizações estão dispostas no mapa seguinte:

Figura 9 - Mapa de localização das TI Tembé no Pará



Fonte: Adaptado de Funai, 2019.

Apesar de constituírem o mesmo povo, segundo Paixão (2010, p. 81) os Tembé não constituem necessariamente o mesmo grupo haja vista que, “as interações entre os três grupos (Turiwara, Guamá e Gurupi) são ínfimas, ou limitadas a encontros esporádicos entre as lideranças, normalmente realizados para discussão de problemas em comum, como o fundiário, por exemplo”. Neste contexto, o quarto grupo – os Tembé de Santa Maria do Pará – encampam ainda lutas no âmbito do reconhecimento e da afirmação identitária.

Todos os processos de demarcação de terras indígenas dos Tenetehar caminharam paralelamente às invasões de terras, à retirada de madeira, à pesca e à caça clandestinas, condicionantes que sempre constituíram entraves ao reconhecimento territorial dos Tenetehar

e, em função disto, uma intensificação dos conflitos com os *karayw*. Portanto, embora nosso *loco* de pesquisa seja a Aldeia São Pedro na parte norte da TIARG, já reconhecida e efetivamente demarcada e ocupada pelos indígenas, vale destacar a importante luta deste povo pelo reconhecimento e demarcação de áreas tradicionalmente ocupadas por sua população.

4.2. Cosmologia Temb 

Para compreendermos a cultura do povo Temb    necessário considerarmos que a trajetória de lutas desse povo constitui-se de intenso contato com o não-indígena. Contato este cujos objetivos por parte dos brancos visavam, por muito tempo, a extinção da identidade e do reconhecimento desses sujeitos como indígenas, seja pela *violência simbólica*²⁴ (BOURDIEU, 2005), seja pela violência física e imposição cultural, inclusive numa perspectiva oficial através do aparelho estatal.

Nesta direção é importante compreender a cosmologia Temb  como parte fundamental de sua cultura e a partir de sentidos constituídos e ou modificados diante desta relação entre as culturas. Em análise, Andrade (2009) nos diz que “  possível caracterizar o estudo da cosmologia como a possibilidade de compreender ‘o pensar... presente no modo de ser, modo de viver e pensar indígena, (...) pois, todo coletivo humano exprime posição diante do mundo; e que este pensamento surge do pensamento embutido na prática”’. (CASTRO *apud* ANDRADE, 2009, p. 40). A cosmologia, neste sentido constitui uma categoria de pensamento no qual se reconhece os seres e o universo (seus universos) no cotidiano dos grupos sociais, em suas especificidades. Ela orienta a compreensão das categorias de pensamento na cultura indígena.

A cosmologia é a compreensão de forma, estruturação e evolução do universo em sua totalidade. Para os Temb  representa suas crenças relativas   sua origem e a sua vida enquanto parte integrante deste universo. É compreender-se como parte da natureza. Daí a cosmologia indígena compõe conhecimento fundamental para o plantio, a pesca, a caça e a relação com a natureza de maneira geral. A cosmologia está presente de duas maneiras para os Temb : como caráter de crenças, mitos e religiosidade e também como conhecimentos cotidianos relacionados aos saberes tradicionais, incluído regras sociais.

²⁴ De acordo com Pierre Bourdieu, quando há variações identitárias há também variações simbólicas construídas entre os sujeitos, estas variações possuem ou não legitimidade sociocultural e, portanto, impõem-se a partir de relações de poder de um grupo social sobre outro.

É necessário compreender ainda que a relação estabelecida entre o grupo social e o seu território, sua noção de propriedade e formas de defesa, os saberes ambientais e identidades, embora estejam intrinsecamente ligadas à cosmologia, constituem o que Little (2002) reconhece como Cosmografia, haja vista que o espaço físico se mescla com aspectos afetivos e ideológicos, bem como se constitui a partir da capacidade de resguardar ou não este território.

Feitas as devidas considerações sobre cosmologia e cosmografia, iniciaremos a compreensão de universo Tembé considerando que “para a maioria das sociedades indígenas, o saber tem se fundamentado nas cosmologias, narrativas, imagens e os sentidos”. (ANDRADE, 2009, p. 158). Portanto, são conhecimentos tradicionais que dão personificação, sentidos e imagens à natureza enquanto conjunto único com a existência indígena.

O missionário capuchinho francês Claude d’Abbeville, fez extensa descrição desses conhecimentos sobre os indígenas do Maranhão onde fez expedição por volta de 1914. Embora, para os Tembé, a cosmologia esteja submersa em relação às práticas cotidianas, especialmente em decorrência do constante contato com a sociedade não-indígena, seja pelas relações de comércio, desportistas, políticas ou apenas pela proximidade geográfica com a urbanização, bem como pela introdução de meios tecnológicos diversos nas aldeias, como veremos oportunamente, “os referidos indígenas muitas vezes não explicitam nesse contexto aspectos referentes à sua cultura, a fim de evitar violência (física ou simbólica) da sociedade não-indígena” (COELHO, 2014, p. 28).

Não por acaso, além dos mitos relativos à origem e aos costumes e regras socioculturais, as cantigas e as histórias relatadas pelos adultos às crianças, representando o “branco” (não-indígena) como ser malévolo ou perigo da floresta. Segundo Oliveira (2000), esta acepção decorre de práticas e castigos que datam do período colonial e atravessam todas as fases de contato entre não-indígenas e indígenas. Em dadas situações, a exemplo o sistema de aviamento, os “patrões” impunham cruelmente castigos ou submissão aos indígenas e, se algum indígena, conseguia acumular saldo na conta do barracão e pedia para ser pago em dinheiro, ao invés de adquirir produtos do próprio barracão, era severamente punido a vista de todos para que servisse como exemplo: “O ‘patrão’ dizia: ‘tu que é igual a um macaco, sobe lá naquele pé de açaí e vai apanhar frutinha pra mim’. Enquanto isso pegava a espingarda e enchia de cartuchos. Saía do barracão, apontava para o pobre lá em cima e matava igual a gente mata macaco”. (OLIVEIRA, 2000, p. 294).

Para mostrar as imagens e os sentidos da cosmologia Tembé, apresentamos a seguir algumas narrativas que fundamentam e personificam a natureza para este povo.

Os gêmeos Mayra-Íra e Mucura-Íra e as onças: como nasceram os Tenetehara

Tudo começa com uma mulher que engravidou de Maíra. O filho era um menino e já na barriga conversava com a mãe. Maíra-Íra pediu para ir procurar o pai. A mãe obedeceu ao filho e saiu por um caminho desconhecido.

- Onde estamos indo, meu filho?

- Naquele caminho de flores e frutos é a direção correta em que meu pai se encontra!

No caminho, ele mandou a mãe colher flores e frutos. Quando ela apanhou uma flor, ela foi ferrada por uma caba e ficou zangada.

- Esse menino ainda nem nasceu e fica pedindo as coisas!

Maíra-Íra ficou triste e não falou mais com a mãe. Ela continuou a caminhada. Sem saber direito para onde ir, já cansada, quando já estava escurecendo, ela avistou uma casa e pensou passar a noite ali e se abrigar. O dono da casa era o Mucura que se interessou muito por ela e lhe deu um lugar para dormir.

Sabendo que estava preste a chover, ele fez um furo em cima da cama em que ela iria dormir. Começou a chover e ela reclamou, dizendo que estava pingando água nela.

- Fique mais perto de mim! Nesse lugar não molha!

Então ele, esperto, fez outro furo em cima de sua rede e disse que também estava pingando nele e tiveram que dormir juntos. A mulher adormeceu e o Mucura a engravidou também, mas ela nem se deu conta do que havia acontecido.

De manhã, ela disse que precisava ir, porque estava à procura do marido. Encontrou um caminho mais aberto e limpo, porém, era o caminho da onça. Ela andou até encontrar uma velha onça que perguntou o que ela estava fazendo ali e advertiu dizendo que seus netos eram muito bravos, disse que eles estavam quase chegando e a escondeu em um pote.

Os netos ao chegarem desconfiaram da avó e perguntaram o que ela estava escondendo deles. A velha onça disse que não era nada. Foi quando chegou o derradeiro, o neto mais bravo e disse: - Vó, alguma coisa a senhora está escondendo!

Começou, então, a revirar tudo, até encontrar a mulher escondida. As onças decidiram que iriam comê-la. Devoraram a mulher, mas não os filhos, a avó disse que eles eram dela, porque, como ela era velha só conseguia comer carne mole, guardou-os em uma peneira e disse que comeria mais tarde.

Quando ela voltou para ver os meninos, eles haviam se transformado em dois filhotes de papagaios. A velha resolveu criar os filhos de papagaio, porque eram muito bonitos e deu comida a eles. No outro dia, eles se transformaram em outro bicho e cada dia que se passava eles se transformavam em animais diferentes. Assim, eles foram crescendo, até chegarem ao tamanho de uma criança e ficaram na aparência de gente. As outras onças, sempre com vontade de comer os meninos, mas a onça mais velha não deixava. Ela resolveu fazer arcs e flechas para os meninos, que começaram a caçar.

Um dia, eles decidiram caçar mais longe da casa das onças e saíram para um lugar muito distante. Lá, encontraram um Jacu e um Mutum. Os pássaros falaram para os meninos a história de como a mãe deles morreu. Contaram que as onças devoraram sua mãe. Os dois decidiram vingar a morte da mãe! Construíram uma ponte sobre rio e fizeram uma armadilha para onças. Maíra-

Íra criou um monte de jacaré e de piranha bem famintos e os deixou quietos no rio, para comerem as onças. Os dois irmãos colocaram muita comida na ponte e chamaram todas para comerem com eles. As onças ficaram felizes, porque tinha muita comida.

Quando elas todas estavam na ponte, eles estouraram a ponte, todas as onças caíram no rio e morreram, e apenas uma se salvou, a derradeira, que estava grávida, por isso que ainda existem onças.

De lá, eles saíram em busca do pai de Maíra-Íra. Primeiro foram à casa do Sol, depois na casa da Lua.

Por último, foram à casa do Vento que disse que sabia onde ele estava, mas avisou que era muito longe e por isso, muito cansativo.

O Vento leva-os até a casa do homem e disse:

- Ali mora Maíra!

O vento os deixou lá e foi embora.

Quando contaram a história para Maíra, ele não acreditou. Muito menos que Maíra-Íra e Mucura-Íra eram filhos dele.

- Vou fazer alguns testes com você. Se passarem neles, provarão que são mesmo meus filhos.

Mandou que fossem atrás de um bicho, o Gurupari (demônio), que tinha uma enorme barba. Homem algum havia vencido e eles deveriam mata-lo. Ao meio-dia, eles foram atrás desse demônio. Quando encontraram o bicho barbudo, pensaram como iriam fazer para enganá-lo. Maíra-Íra teve a ideia de chamá-lo de avô. Chegaram perto dele e falaram:

- Oi, vô!

- Oi, meus netinhos!

Começaram a entreter o Gurupari. No fim do dia, falaram que iam embora e foram chegando mais perto para se despedirem. Mas... quando o Gurupari se distraiu, eles puseram fogo na barba do bicho que morreu queimado.

Voltaram para a casa do pai de Maíra com a notícia da morte do demônio invencível. O homem se impressionou com a bravura dos dois e disse que faltava mais um desafio. Mandou os dois se encontrarem com um homem muito bravo que estava pescando.

Chegaram ao rio e o homem estava pescando como o pai havia dito, e novamente pensaram “como vamos fazer para enganar esse homem?”.

Maíra-Íra resolveu que se transformariam em peixes e mexer com o anzol dele no fundo do rio. Puxavam o anzol e o homem pensava que era um peixe, tirava o anzol da água, mas não tinha nenhum peixe.

Mucura-Íra se distraiu nessa brincadeira e acabou sendo fispado pelo homem, o homem ficou feliz e guardou o peixe no cesto.

Maíra-Íra ficou pensando em como iria resgatar o irmão. Chegou perto do homem e pediu: - Tio, eu estou com muita fome! Você teria algo para comer?

O homem, com pena, consolou o menino: - Espere, faz tempo que eu não pegava peixes, mas hoje pesquei um. Vamos comer!

Comeram o Mucura-Íra. Depois, Maíra-Íra pediu para levar as espinhas do peixe e o homem consentiu. Maíra levou as espinhas para a floresta, enterrou e fez um antigo ritual para ressuscitar seu irmão.

Depois de trazer seu irmão de volta, eles voltaram para onde o homem estava e repararam que ele gostava de fumar um cachimbo. Mucura-Íra teve a ideia de colocar uma mistura muito forte, com pimentas e outras ervas muito ardidadas da floresta no cachimbo do homem. Quando o homem inalou a fumaça tão

ardente, acabou morrendo. Maíra-Íra se transforma em um beija-flor para ir até o rio e confirmar a morte do homem.

Quando voltaram com a notícia a Maíra, ele enfim, acreditou que Maíra-Íra e Mucura-Íra eram seus filhos e aceita os meninos em sua casa.

Com tudo resolvido e com apoio do pai, Maíra, Maíra-Íra e Mucura-Íra formaram um novo povo e assim nasceram os Tenetehara.

Narrador: Bêwãre Tembê – Aldeia Sede (NEVES; CARDOSO, 2015, p. 45)

Nesta narrativa estão presentes a importância dos remédios naturais manipulados de maneira a produzir a cura (ressurreição), bem como a produzir o adoecimento (morte). A narrativa é rica em aspectos da relação com a natureza, o sobrenatural e, em especial, ao princípio de que ao Tenetehar advém de um mesmo tronco, como irmãos.

A criação da Lua

Há muito tempo, quando nossa nação ainda vivia nas margens de outro rio, nasceu Zahy, o filho do mais respeitado cacique que nosso povo tivera. Seu pai era um velho índio e, embora já tivesse dormido com muitas mulheres, nunca abandonara sua primeira esposa. O casal, para tristeza de toda nação Tembê, por muito tempo não conseguiu ter um filho. Quando seus pais já nem acreditavam ser possível este sonho, sob a bênção de todos os deuses, o indiozinho Zahy nasceu. Mas aquele que nascera para dar continuidade à honra de seu pai, muito cedo quebrou seu destino e as leis de nossa tribo. Muito jovem, o índio desejou uma mulher proibida, sua tia. Seu pai já havia determinado outro destino para a irmã de sua mulher. E, mesmo sabendo disso, Zahy não controlou seu amor. Sempre que a noite chegava, o índio tateava no escuro para ir até a casa de sua tia, dormir com ela. Isso aconteceu noite após noite até que a jovem, sem saber quem se deitava com ela, pediu conselhos à índia mais velha da tribo. A índia mais velha lhe sugeriu uma armadilha: para saber quem a visitava, a tia de Zahy deveria lambuzar os dedos com jenipapo e aguardar a partida de Kwarahy (sol). Naquela noite, novamente, o jovem índio foi ao encontro de sua tia. Ela então afagou, várias vezes, o rosto do desconhecido, seguindo os conselhos da velha índia. No dia seguinte, quando acordou, Zahy foi lavar seu rosto no rio. Viu as manchas do jenipapo deixadas pelos afagos de sua tia. Lavava insistentemente a face, mas as manchas não saíam. Quando voltou para a aldeia, os deuses, a índia mais velha e sua tia descobriram quem era o amante misterioso. Zahy foi por isso expulso da Terra. Transformado em Lua, foi condenado a viver eternamente no céu. Olhem, pequenos! É por isso que ainda hoje, quando olhamos para Lua, vemos aquelas manchas. São as marcas deixadas na face de Zahy por sua tia, mulher que ele mais desejou quando era um jovem índio e de quem ele teve que se afastar para sempre. Por isso há um período (a Lua Nova) em que não podemos ver Zahy no céu à noite. É quando ele está lavando o seu rosto. Depois a seu tempo, quando ele reaparece (da Lua Crescente à Cheia) podemos ver seu rosto inteiro, ainda com as manchas de jenipapo. É por isso que Zahy traz chuva quando aparece. A água que lavava seu rosto escorre do céu e faz chover... Narrador: Chico Rico. (CORRÊA *apud* COELHO, 2014, p. 32).

A narrativa expressa diversas questões relativas a tabus e valores morais e a vida dos Tenetehar, tal aspecto se justifica pelo fato da necessidade de proibição da relação entre consanguíneos que, de acordo com Wagley e Galvão (1961) pode ter ocorrido em períodos anteriores ao contato. A “mancha” da lua é então justificada como exemplo educativo e moral para os Tenetehar.

A subida do céu Tembé

O céu não era desse jeito que a gente conhece, ele era bem baixinho, aí um dia os bichos resolveram levantar o céu para poderem voar mais alto. O nambu, a aracuã e o gavião levantaram o céu que ficou lá encima. O morcego não quis ajudar e tupã fez com que ele ficasse de cabeça para baixo, agora é assim ele dorme de cabeça para baixo porque não quis ajudar os parceiros a levantar o céu. Taynara Tembé, julho de 2013 (COELHO, 2014, p. 34)

A narrativa sobre a subida do céu, traduz a necessidade de compartilhamento dos afazeres cotidianos, da união nas lutas e da possibilidade de ter no outro o hábito de ajudar e ser ajudado. Neste sentido, o céu se torna um bem comum, uma obra dos próprios seres vivos no sentido de alcançarem melhores condições de vida, “voar mais alto”.

A figura do morcego, entretanto representa a possibilidade de punição a quem, por indolência egoísmo se negar ao compromisso coletivo. Na maioria das narrativas Tembé-Tenetehar, estão elencados o bem e mal de forma metafórica por personagens que compõem esse aspecto dualístico de sua cosmologia.

Nos antagonismos que se evidenciam nas narrativas Tembé, comparece a relação entre o bem e o mal, descritos como elementos ou entidades que possuem relação com o modo de vida da comunidade, suas crenças e suas formas de lidar com o ambiente.

Vale destacar que os Tembé-Tenetehar do Guamá, bem como outros povos indígenas, buscam um “reavivamento” de sua cultura, que “foi ‘quebrada’ pelas ‘forças externas’” (MIRANDA, 2015, p. 52), no sentido de afirmação de sua identidade ancestral e de sua relação com a natureza para além dos aspectos relativos à produção e consumo, comuns no pensamento urbano-industrial. Assim, os aspectos cosmológicos e de pertencimento tomam corpo no sentido de compreender os *tempos antigos* para os tempos futuros.

Ao analisar a cultura Tupi, tronco originário dos Tembé-Tenetehar, Laraia (1986), identifica “pelo menos três tipos de espírito: *owera*, a alma, que sai do corpo enquanto as pessoas dormem; *asonga*, o espírito dos mortos, que vaga pela terra até que seja chamado ao

céu; e os *karowara*, espíritos especiais, que podem causar doenças e mortes quando descontrolados”. (BELTRÃO, 2015, p. 255).

De acordo com Wagley e Galvão (1961, p. 107), os Tenetehar se referem aos sobrenaturais pela designação genérica de *karowara*, distinguindo pelo menos quatro categorias: criadores ou heróis culturais; “donos” da floresta e das águas; os *azang*, espíritos errantes dos mortos; e, os espíritos dos animais.

Em nossas pesquisas não encontramos na aldeia São Pedro referências específicas à primeira categoria de espíritos identificadas por Laraia. Entretanto, constatamos pela tradição oral, as crenças, os rituais e o cotidiano a presença marcante e contínua de referências às *karowara* ou *karuwara*, especialmente na estrutura citada por Wagley e Galvão.

Nesta acepção a categoria de seres encantados descritos como *karuwara* especialmente apresentados nas histórias contadas pelos membros mais velhos da comunidade Tembé, constitui elemento característico desse povo. Segundo Coelho (2014), apesar de não utilizarem constantemente termo/categoria, os Tembé apresentam em sua cosmologia seres como “assombração”, “espíritos” e/ou “bicho” cujo sentido é semelhante às *karuwara*.

As *karuwara* “são espíritos que residem em espaços controlados pelos não-humanos” (COELHO, 2014, p. 40). Desta compreensão é necessária a intervenção dos pajés para controlá-los. “Segundo os Tenetehara, ambos, homens e os animais têm espíritos que sobrevivem à morte do corpo. Os espíritos (alma) dos homens são chamados em vida destes de *ekwê*, e os dos animais, *piwara*. Ambos após a morte do indivíduo tornam-se malignos aos Tenetehara”. (WAGLEY; GALVÃO, 1961, p.110).

Na cosmologia Tembé há quatro espaços fundamentais: o céu, controlado por Maíra; o mato controlado por *Marana-ywa* (Curupira e Matim); a água controlada por *Ywan*, o dono da água, (Mãe D’água, em outras narrativas) e o espaço terrestre que é controlado pelo homem.

O céu possui dois estamentos, o céu de Maíra (Maíra-Yra / Maíra-Íra), que constitui o desejo espiritual de todos os Tembé, onde esta *karuwara* vive pela eternidade e, abaixo deste, o céu na altura das estrelas, onde ficam os espíritos que não alcançaram o céu de Maíra. “As *karuwaras* que não alcançam o espaço de Maíra são as mais perigosas, pois quando voltam para as festas que tem cantorias atacam as pessoas que estão desprotegidas, geralmente crianças, grávidas e demais que estejam no *Wira’u-haw*²⁵” (COELHO, 2014, p. 40).

²⁵ Categoria utilizada para se referir ao terceiro momento do ritual da moça, a Festa do Moqueado

A interação entre as *karuwara* e os Tenetehar é constante, assim sendo, os espíritos dos mortos quando voltam ao espaço terreno atraídos pelo fumo, pelos cantos, pelo som do maracá e da música dos pajés durante as festas, para dançar e se alimentar, necessitam da interferência do pajé para controlá-los (WAGLEY; GALVÃO, 1961).

Estes seres são responsáveis pelo adoecimento dos indivíduos, especialmente das crianças e, somente a intervenção do pajé, cuja *karuwara* transita nos espaços humanos e não-humanos é capaz de devolver a saúde as indígenas, sempre que eles estiverem acometidos de ataques de *karuwara* malignos.

Embora o contato com os europeus tenha constituído elemento condicionante de mudanças estruturais na sociedade Tembé-Tenetehar, inclusive com influências que podem ser percebidas, na indumentária, nas tecnologias e até em adaptações de narrativas europeias como “O marido jacaré” (A bela e a fera) e “Maria” (A gata borralheira), tais narrativas se mantêm vivas no cotidiano dos Tembé, inclusive com a crença nos aspectos morais contidos nessas histórias que compunham sobretudo a educação Tembé.

4.3. O grafismo e a decoração corporal Tembé

Grafismo segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2017), é a “maneira de escrever de alguém, considerada do ponto de vista da grafologia” ou a “maneira de desenhar particular a um artista”.

O grafismo indígena é uma forma de expressão identitária das populações indígenas, geralmente apresenta formas simétricas e desenhos relacionados à natureza. O grafismo possui simbologias diferentes para povos diferentes. Da mesma forma, enquanto identidade é possível distinguir um povo de outro a partir dessas expressões gráficas.

Lux Vidal (2000, p. 13), nos reporta que “a pintura e as manifestações gráficas dos grupos indígenas do Brasil foram objetos de atenção de cronistas e viajantes desde o primeiro século da descoberta”, entretanto somente em período recente têm sido consideradas como “manifestações simbólicas e estéticas centrais para a compreensão da vida em sociedade”.

Esta mesma autora afirma que “o processo estético não é inerente ao objeto: está ancorado na matriz da ação humana” (VIDAL, 2000. p. 280), existindo, portanto, uma dinâmica de interação qualitativa entre o “produtor, a plateia e o objeto”. Enquanto na tradição das sociedades ocidentais as artes são separadas conceitualmente de outras esferas da vida social,

nas sociedades indígenas elas constituem ornamentações para as manifestações públicas, cujos processos são compartilhados.

Neste sentido, é importante compreender o grafismo indígena não somente como padrões estéticos de representação artística, mas como expressões de significação da identidade cultural.

Os antropólogos possuem uma maneira específica de abordar as manifestações artísticas e estéticas. Desde os trabalhos de Boas, Mauss, Lévi-Strauss e, mais recentemente, Victor Turner e Geertz, sabemos que, se queremos entender o simbolismo da arte, precisamos entender a sociedade. Segundo esses autores, nas sociedades pré-industriais, a ambição da arte é significar e não apenas representar. Por isso, a arte envolve todo um sistema de signos compartilhados pelo grupo e que possibilita a comunicação. (VIDAL, 2000, p. 281).

De acordo com Oliveira Jr. (2016, p. 29-30), enquanto na América do Norte eram marcantes as roupas de couro utilizadas pelos indígenas, na América do Sul, em especial na Amazônia, “o grafismo é um traço distintivo destas sociedades”, sendo que entre os Tembé a “presença do grafismo é uma recorrência sistemática”.

Para os Tembé-Tenetejar o uso de grafismos se dá em padrões de decoração indumentária, de utensílios e arquitetônica (feito em objetos, como na figura abaixo), e o grafismo corporal (feito no próprio corpo, que discorreremos a seguir). O grafismo Tembé possui além do caráter estético, o caráter cosmológico, não podendo ser representado sem determinados cuidados. Desta forma, o grafismo para os Tembé corresponde a afirmação de elementos identitários e históricos, bem como à sua compreensão cosmológica e não a uma perspectiva de arte visual ou meramente estética. Assim, o grafismo Tembé “está presente nos seus mais diferentes rituais, no dia-a-dia, nos momentos de confraternização com outras sociedades e até mesmo em situações tensas ou de guerra. Eles têm pinturas para namorar, casar, passear, para avisar que estão aborrecidos” (NEVES; CARDOSO, 2015, p. 65).

Os Tembé-Tenetejar utilizam como fonte de coloração em seus grafismos corporais dois principais elementos da natureza o urucum²⁶ e o jenipapo²⁷ e, para a execução das pinturas

²⁶ Fruto do urucuzeiro - (*Bixa orellana*) árvore pequena da família das bixáceas, nativa de regiões tropicais das Américas, com folhas ger. trilobadas, flores róseas em panículas, e cápsulas grandes, rosadas ou roxas, quando secas pardo-escuras. O urucum possui espinhos moles e várias sementes é também conhecido como açafroa, açafroeira-da-terra, achiote, bixa, iricuzeiro, urucueiro, urucuuba, urucuzeiro, ururu.

²⁷ Fruto do jenipapeiro - (*Genipapa americana*) árvore da família das rubiáceas, nativa de regiões tropicais das Américas. O jenipapo é geralmente amarelo-pardacento, com polpa aromática e comestível.

se usa, entre outros utensílios, a *taboca* de bambu. Nas figuras abaixo, apresentamos imagens desses elementos e imagens dos grafismos realizados em objetos de uso cotidiano.

Figura 10 - Elementos utilizados na pintura corporal Tembé-Tenetehar



Fruto do Urucum

Fonte: Google Imagens (2019)



Fruto do Jenipapo



Taboca (Bambu)

Figura 11 - Grafismo Tembé-Tenetehar em utensílios



Cuia para alimentação

Foto: Aatoria, em agosto de 2019



Maracá

Foto: Aatoria, em agosto de 2019

As apreciações acima, são predominantes nas aldeias do lado sul da TIARG. Na aldeia São Pedro, por exemplo, os Tembé-Tenetehar estão provocando um reencontro com estas tradições das pinturas corporais.

De acordo com relatos dos indígenas, enquanto os mais velhos não se permitem pintar em decorrência dos do sufocamento de sua cultura e de suas tradições em períodos históricos anteriores, os mais jovens já se sentem orgulhosos de poder expressar sua identidade nas pinturas. Entretanto, as chamadas pinturas Tembé, tradicionalmente características e representativas deste povo não são as únicas que comparecem nas expressões corporais dos jovens.

Segundo a professora Simone Temb , no cotidiano, muitos jovens realizam pinturas que não possuem representatividade ancestral dos Tenetehar. Entretanto, durante os rituais, os jovens que estão realizando os rituais de passagem são pintados com grafismos específicos para aquela ocasião, pinturas correspondentes a cada ritual ou parte deste. Assim sendo, em ritos de passagem como a Festa do Mingau e a Festa do Moqueado (Festa da Moça), as pinturas devem ser de acordo com a ancestralidade do mesmo.

Figura 12 - Pintura e indumentária feminina para Festa do Moqueado



Cada festa tem sua pintura... festa do moqueado é uma pintura, festa do mingau   outra, pra outras festas... são para gente dançar nosso *Ka' -ka' * têm outras pinturas. Cada pintura específica para cada dia daquela festa. Não é qualquer pintura não que a gente se pinta [...] é importante que seja dos animais, tenha a ver com animais. Na festa do mingau elas [meninas] são pintadas com a pintura da taboca que é feito um “*xizinho*” no corpo dela todinho...  i do moqueado não, ela fica toda... toda pretinha, toda pintadinha com o jenipapo [...] no caso fica a pele toda escura... que   a pintura da festa do moqueado... [por sua vez] os homens são podem se pintar com essa pintura quando vai fazer uma missão, digamos assim: “v o vigiar a nossa terra”,  i eles têm faz toda aquela pintura com jenipapo e urucum, vermelho e preto, pra fazer a ação deles... (MARITÓ TEMB , jun. 2019).

Fonte: Maritó Temb , nov. 2019²⁸

As pinturas corporais Temb -Tenetehar são reconhecidas pelo Instituto do Patrim nio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Este  rg o reconhece cinco pinturas Tenetehar com tradicionais:

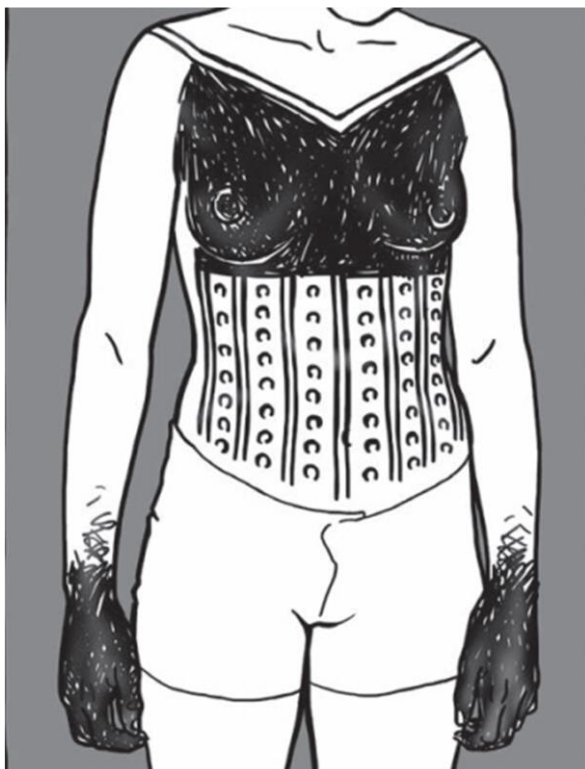
- 1) **Zahy Huhaw** (lua em transforma o) pintura usada pelas meninas durante o *Kuz t g K wi Uhaw* (Festa do Mingau) e pelos meninos durante o *Wira'u-haw* (Festa do Moqueado).

Esta pintura se compõe de grafismos que representam desenhados com tinta de jenipapo utilizando um pedaço de taboca. De acordo com o Neves e Cardoso (2015, p 67), “a pintura da

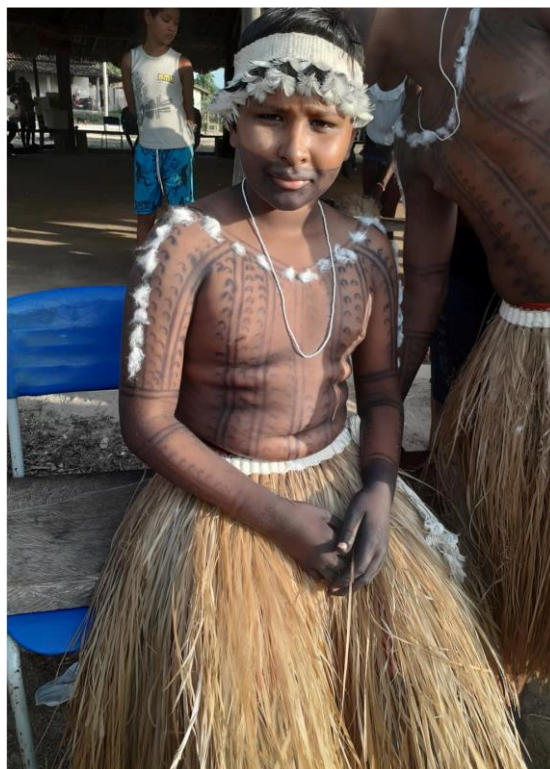
²⁸ Na Festa do Moqueado em novembro de 2019, somente alguns indígenas estavam autorizados ao uso de câmeras para registrar fotos e vídeos na Aldeia São Pedro. Tal medida foi tomada pelas lideranças indígenas para evitar que ocorresse um emaranhado de *selfie* e vídeos que desvirtuassem os significados do ritual.

lua é usada para marcar os momentos de transição” [...] “O desenho não traz a lua cheia. A vida se encarregará de completá-la”. Abaixo apresentamos as pinturas desses rituais.

Figura 13 - Pintura feminina para Festa do Mingau e pintura masculina para Festa do Moqueado



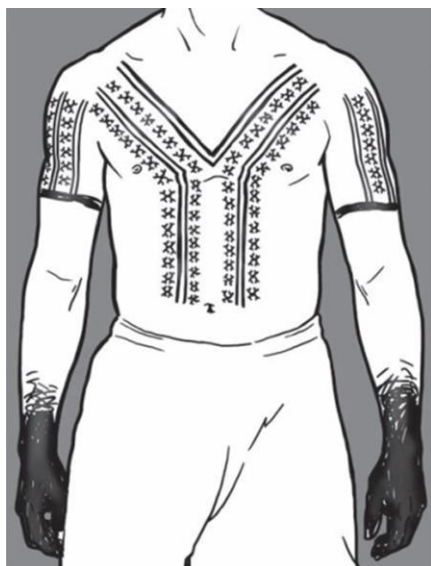
Fonte: Neves e Cardoso (2015, p. 67)



Fonte: Foto cedida por Maritó Tembê, nov. 2019

- 2) **Zahy Tatá Zemupinim** (Estrela) pintura usada para expressar bem-estar e sintonia com o céu que, para os Tenetehar compõe importante elemento de sua cosmologia.

Figura 14 - Pintura corporal no formato de estrela



Fonte: Neves e Cardoso (2015, p. 75)



Foto: autoria Aldeia São Pedro (2019)

3) Zawar Pipor (Rastro de Onça) e Zawar Pinim (Onça Pintada)

Figura 15 - Pintura Tembé Rastro de Onça e Onça Pintada



Fonte: Foto cedida por Maritó Tembé, 2019

Figura 16 - Pintura Tembé Rastro de Onça e Onça Pintada



Fonte: Neves e Cardoso (2015, p. 71)



Fonte: Neves e Cardoso (2015, p. 73)

Embora estes quatro padrões sejam reconhecidos como ancestrais, em nossas observações junto a aldeia foi possível registrar expressões gráficas diversas, porém sempre com sentidos voltados para a natureza, com a representação de diversos animais como a jiboia e o jabuti, entre outros. De acordo com Neves e Cardoso, hoje é comum populações indígenas usarem grafismos de outros povos.

Depois dos anos de 1980, quando o movimento indígena começou a se organizar, gradativamente, indígenas de muitas sociedades passaram a estabelecer muitos processos de interação. Como resultado destes encontros, a socialização de seus grafismos passou a ser uma forma de demonstração de amizade e admiração, por exemplo. Hoje, é comum os Tembê e outros indígenas usarem pinturas corporais de diferentes etnias. (NEVES; CARDOSO, 2015, p. 75)

Mesmo com a interação entre as mais diversas pinturas, um dos pontos mais marcantes no grafismo corporal Tembê-Tenetehar é a cobertura total das mãos com tinta de jenipapo, esta característica compõe a grande maioria das pinturas corporais, independentemente de quais representações gráficas componham ou cubram o restante do corpo. Tal característica se dá pelo fato dos Tenetehar considerarem o jenipapo como um elemento de purificação. Assim, com mãos e em muitos casos também os pés completamente cobertos, os indígenas se purificam para manusear elementos materiais e imateriais de sua cosmologia.

Para os Tembê da Aldeia São Pedro existe um movimento de resgate das pinturas ancestrais, pois, “antigamente a gente fazia a pintura chamada da jiboia, mas aí os mais velhos chegaram e falaram que a pintura jiboia não era nossa [...] nossa mesmo é a pintura da taboca, que chama meia lua, e os pinguinhos da menina moça, que é a pintura da onça” (Sinei Tembê, junho de 2019). A este respeito ocorre certa divisão de compreensão entre os Tembê, haja vista que muitos indígenas desejam que se use apenas os grafismos característicos de seu povo, enquanto outros, os mais jovens, utilizam novos elementos neste tipo de expressão constituindo um dinamismo da cultura, o que pondera que ela está viva e que também reflete o momento atual. Portanto, é natural que ocorra a inclusão de novos elementos.

4.4. Os ritos de passagem Tembê

Os Tembê-Tenetehar possuem diversos ritos que compõem sua vida, desde os escritos de Wagley e Galvão (1961) ocorre uma busca pela compreensão dos sentidos de cada um desses ritos. Há diversas descrições científicas e até jornalísticas sobre os mesmos. Festa do Milho,

Festa do Mel, Tocaia, Festa das Crianças, Festa do Mingau, Festa do Moqueado e outros de menor amplitude.

Discorreremos aqui particularmente, e sem a pretensão de esgotá-los, sobre o Ritual da Menina Moça, composto pela Festa do Mingau e a Festa do Moqueado, por considerarmos que tais ritos compõem a identidade Tembé-Tenetehar e também compõem aspectos que, de algum modo, atravessam a educação Tembé. Outrossim, os demais ritos foram se perdendo no espaço e no tempo, haja vista a mudança situacional de questões de econômicas, como a diminuição da produção de milho e coleta de mel, por exemplo.

A Festa do Mingau na Aldeia São Pedro constitui o início de uma série de rituais²⁹ que compõem a passagem da adolescência para a vida adulta na cultura Tembé-Tenetehar. De acordo com Mircea Eliade, este tipo de ritual cuja finalidade se trata de trata de uma iniciação para outra etapa da existência, constitui o ritual de passagem por excelência.

É certo que o rito de passagem por excelência é representado pelo início da puberdade, a passagem de uma faixa de idade a outra (da infância ou adolescência à juventude). Mas há também ritos de passagem no nascimento, no casamento e na morte, e pode se dizer que, em cada um desses casos, se trata sempre de uma iniciação, pois envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social (ELIADE, 1992, p. 69).

Neste sentido, ocorre que rituais por excelência como a Festa da Menina Moça (Festa do Mingau e a Festa do Moqueado) produzem em seus participantes a apropriação de normas e valores correspondentes à memória coletiva de seu povo de maneira que atravessam a organização da sociedade e a formação de suas identidades culturais.

Na fala de nossos interlocutores encontramos este ritual como forma componente da concepção de sociedade, onde os participantes precisam estar socialmente preparados no momento da realização de seu ritual, ou seja, as moças Tenetehar precisam estar socialmente preparadas para assumir responsabilidades relativas ao casamento e a convivência em sociedade de acordo com os costumes deste povo.

É “uma passagem da menina moça para adolescência... início da preparação de 10 anos para 12, faz o mingau, faz a festa durante a noite... a noite inteira

²⁹ Para Miranda e Rodrigues (2015), rituais são ações de caráter simbólico, que têm equivalentes significativos num determinado bojo de noções, relacionando o indivíduo que pratica a referida ação com o local onde esta é praticada, as relações estabelecidas entre as pessoas nesse contexto, seus papéis socioculturais e as relações cosmológicas pertinentes.

de festa, nós pulando *ka'ê-ka'ê*³⁰, cantando e dançando [...] depois vem a Festa do Moqueado... é as mesmas meninas que aí vêm os meninos para dançar e com elas... uma semana de festa. Aí quando terminar, elas estão preparadas em um *ritual da menina moça para adolescente*, quer dizer que: ela já terminou a festa, tá preparada para casar, ela já sabe fazer comida, essas coisas na preparação dela. (SINEI TEMBÉ, jun. 2019).

Após a realização da Festa do Mingau, as moças não poderão mais ficar sozinhas na aldeia, sendo sempre observadas pelos parentes mais próximos, especialmente a mãe. Segundo relatos de nossos interlocutores, as mesmas ficam muito fragilizadas e, portanto, suscetíveis à ação das *karuwaras*. Assim, não podem ir aos igarapés ou à floresta desacompanhadas, não podem consumir determinados alimentos e não podem realizar determinadas pinturas corporais. Este resguardo deve ser cumprido até a realização da segunda parte do ritual, a Festa do Moqueado.

Identificada a primeira menstruação, a menina será submetida à *tocaia* como primeira fase do ritual. De acordo com Lins (2014), a *tocaia* representa uma metáfora de preparação para situações de “escuridão” que serão enfrentadas na vida. O isolamento se processa como um aprendizado para possíveis dificuldades familiares e comunitárias futuras.

A *tocaia* é o local onde a menina fica reclusa, guardada, após se “formar” – no sentido de passagem de menina a moça ou transformar-se. Geralmente ela fica em um dos compartimentos da própria residência – fica por aproximadamente uma semana ou entre 10 e 11 dias, período esse do surgimento da primeira menstruação. Enquanto isso, os familiares dão andamento nos procedimentos a serem tomados de avisar o pajé e se preparar para as demais fases. (LINS, 2014, p. 38)

Na *tocaia*, as iniciadas recebem instruções para a preparação do mingau e também para a vida. A Festa do Mingau neste sentido, impõe às meninas testes para provar que serão donas de casa dotadas de paciência, atenção e responsabilidade. Pois, o mingau a ser servido aos membros da aldeia deve ser preparado por exigirá estas habilidades, as moças não podem deixá-lo queimar (atenção) ou derramar (paciência em mexer e manusear), tampouco deixar que o mesmo fique sem sabor ao temperá-lo.

As iniciadas somente têm contato com a mãe e avós, ou caso não possuam, uma parente adulta para lhes prover alimento, água e remédios para “não ter problemas” que supomos

³⁰ Dança típica dos Tembê-Tenetejara do Alto Rio Guamá, caracterizada por movimentos circulares sincrônicos e batida de imposição do pé direito no chão. O som cadenciado dos maracás, a voz aguda das mulheres e canto grave dos homens, entoam canções que falam principalmente dos animais e marcam o ritmo da dança do *ka'ê-ka'ê*.

relacionarem-se à fecundidade. Alimentos quais obedecem a uma dieta específica baseada em pequenos peixes e farinha de mandioca, para garantir o resguardo das meninas.

De acordo com a aldeia, ou mesmo com o período histórico, a *tocaia*, assim com outras partes do Ritual da Menina Moça, possui aspectos diferentes em sua realização. Portanto, nos cabe ressaltar que a grande importância está nos aspectos cultural e educativo que, em suma, se dão pela simbologia da reclusão e pelos ensinamentos ocorridos durante a mesma.

Ornamentada com a pintura da onça, que simboliza a incorporação do espírito deste animal e de suas características – beleza, destreza na caça, resistência e luta – as iniciadas preparam o mingau de mandioca³¹ e arroz para ser servido à comunidade.

Lins (2014, p. 52) nos relata que durante “a Festa do Mingau, que começa pela manhã e decorre durante o dia todo, adentrando pela noite, terminando na manhã do dia seguinte”, as moças passam por um processo de purificação a partir do mingau que, depois de pronto, é colocado ao chão ainda na panela, ficando a menina “de pernas abertas sobre o recipiente” de maneira que o vapor exalado possa subir-lhe pelas partes íntimas até alcançar o rosto.

Após a Festa do Mingau, as iniciadas permanecem em resguardo até a Festa do Moqueado que constitui o ápice do rito de passagem.

De acordo com o Cacique Kamiran Tembé (Aldeia São Pedro), o ritual da Moça, que embora receba essa denominação por ter na figura feminina sua maior expressividade, também tem a participação dos homens (meninos), os quais igualmente precisam demonstrar resistência e responsabilidade. O ritual compõe os processos educativos e culturais desde a tenra idade dos Tembé.

A festa da Menina Moça não é apenas aquele momento. Aquilo ali é só uma parte de finalização de um processo que iniciou desde quando criança. Tem a brincadeira da criança aonde eles passam pelo ritual também que é para preparar a criança para ela não ter quebranto, pra ela não ter essas doenças como mal olhado, flechada da curupira, da mãe d'água, ficar assombrado (KAMIRAN TEMBÉ, out. 2019).

Neste sentido, o *Wira'u-haw* (Festa do Moqueado) constitui, para além das comemorações e dos sentidos cosmológicos complexos, a finalização de processos formativos que culminam com uma grande prova de resistência física, responsabilidade e afirmação

³¹ A mandioca (*Manihot esculenta* Crantz) – arbusto de origem brasileira.

identitária. São muitas provações desde o nascimento, as meninas são instruídas pelas mães e avós e os meninos pelos pais e avôs, até chegar a culminância do Moqueado.

“Ritual da Festa do Moqueado da cultura indígena Tembê-Tenetehara como um processo educativo no qual circulam e são apropriados múltiplos saberes, partindo do suposto de que a educação ocorre de diversas formas, de diversas maneiras e em ambientes variados, inclusive durante um ritual ancestral indígena”. (MIRANDA, RODRIGUES, 2015, p. 40294)

Durante muito tempo os Rituais Tenetehar foram silenciados na Aldeia São Pedro e em muitas outras comunidades da TIARG, principalmente em decorrência do contato, dos estereótipos e da complexidade das relações estabelecidas pelos indígenas com a política de absorção dos indígenas pela sociedade nacional e ainda, a lógica de negação das identidades tento pelo “de fora” quanto pelos órgãos governamentais e ainda, mais gravemente por muitos “de dentro”.

Recentemente, o Ritual da Menina Moça foi retomado na Aldeia São Pedro, pois, embora as crenças e preceitos identitários levassem os Tembê a requererem para si tais sentidos, as meninas da São Pedro participavam de rituais em outras aldeias como, por exemplo, a aldeia Itaputyr e aldeia Sede.

A Festa do Moqueado, fase final do Ritual da Menina Moça ocorre durante sete dias, sendo que, cerca de uma semana antes, os homens da aldeia saem para caçar enquanto as mulheres preparam os ornamentos que serão usados pelas meninas durante a festa. Toda a comunidade participa da organização para que convidados e parentes possam participar com fartura de alimentação e bebidas tradicionais.

As mulheres também são responsáveis pelo moqueado – que é composto por carne de nhambu e carne de porco-do-mato (porcão), que após moqueado³² é socado com farinha de mandioca para resultar numa mistura (paçoca) e ser distribuído para a comunidade no último dia da festa. A mistura é preparada em forma de bolinhos que são distribuídos para todos os presentes iniciando pelos mais velhos como forma de respeito e importância dada a estes.

Durante uma semana, os rapazes e moças dançam *ka'ê-ka'ê* no espaço da *ramada*³³ no centro da aldeia, onde os pajés entoam cantorias cadenciadas com maracás e realizam ritos com cigarros de tawari (convidando os encantados/sobrenaturais) para participar, bem como a

³² Carne ou peixe assado ou seco sobre uma “grelha de paus” – *moka'em*. Técnica utilizada por indígenas para prolongar a possibilidade de estocagem de alimentos, sem que estes pereçam.

³³ Construção circular de palha, no centro da aldeia, utilizada para reuniões, eventos e rituais. Local sagrado para os Tembê-Tenetehara.

queima de breu³⁴ para perfumar e purificar o ambiente. Durante a festa os Tembê utilizam bebidas tradicionais, produzidas por eles próprios de maneira artesanal e com produtos naturais como o tucupi e o gengibre.

Uma figura enigmática do ritual é o macaco guariba, que após morto é moqueado para desidratar a sua carne e evitar a decomposição. Este animal é adornado para fazer parte do ritual sendo carregado durante a dança do *ka'ê-ka'ê* por um indígena. O indígena tenta, com o guariba em mãos, provocar o riso das meninas, que devem permanecer sérias como demonstração de responsabilidade, seriedade, segurança e pureza. De acordo com Miranda (2015) este macaco moqueado é respeitado como um elemento da natureza cujo espírito é capaz de garantir fartura de caça no decorrer do ano. Na figura abaixo apresentamos o “macaco moqueado”:

Figura 17 - Guariba moqueado para a Festa da Moça



Foto: Foto cedida por Aparecida Tembê, 2018.

A festa é repleta de situações cosmológicas e, de acordo com Almeida (2017), a relação entre os Tembê e a natureza se torna extasiante e a presença dos sobrenaturais ocorre durante

³⁴ Sólido escuro, inflamável, obtido a partir de secreções resinosas de várias plantas, esp. de coníferas (*Pinus palustres*, etc.)

todo o ritual em tal intensidade e complexidade que é necessária a intervenção do pajé para que o ritual não saia do controle.

No último dia da festa um dos momentos auge é a situação de transe da *karuwara* que não possuem matéria e tentam entrar no corpo humano. O transe é uma definição de condição imposta pela relação de contato estabelecido entre humanos e não humanos, mediado pelo pajé e os espíritos. (ALMEIDA, 2017, p. 30).

Após os sete dias, a festa termina ao pôr-do-sol, quando os indígenas entrelaçam os braços, deixam o interior da *ramada* e num cordão humano e correm em direção ao centro da aldeia com o objetivo que esse cordão não se parte como forma de representar o vigor a força e a resistência de seu povo.

De acordo com Miranda (2015) os rituais constituem, para os Tembé-Tenetehar momentos de vivência de sua ancestralidade e são, portanto, determinantes para o processo educativo e de apropriação de valores e memórias entre outros aspectos que organizam as identidades Tembé.

Essas práticas conduzem os participantes a um processo de apropriação de valores, normas de conduta, memórias, códigos linguísticos e representações que favorecem a constituição de sua identidade étnica, social e cultural. Esse conjunto de saberes culturais, que são produzidos e apropriados por contínuos processos de ensinar-aprender-ensinar, compõe, por assim dizer, o “currículo” ou o “conteúdo programático” da educação desenvolvida no Ritual. (MIRANDA, 2015, p. 58)

Esta mesma autora afirma que estão presentes no Ritual da Menina Moça diversos saberes, que classifica como espirituais (evocação dos espíritos), ambientais (relação com a natureza) e artísticos (músicas, danças, adornos e pinturas). Ao final da Festa do Moqueado, as moças e os rapazes estão aptos a casar. Porém, de acordo com nossos interlocutores indígenas, não há uma obrigatoriedade de a moça casar-se com o rapaz com quem tenha realizado o ritual.

4.5. Território e Territorialidade

De maneira geral, os Tembé compreendem o momento da atualidade brasileira como um emaranhado de incertezas. Por isso, discutem inquietações como a manutenção da língua, do território, da territorialidade e da identidade, bem como a importância de compreender as modificações ocorridas ao longo do tempo na relação indígena-branco, na relação indígenas-

indígenas e na relação sujeito-meio ambiente. Daí a compreensão de que a educação constitua esse elemento capaz de dar conexidade entre a ancestralidade Tembé e a contemporaneidade.

De acordo com Marcelo Lopes de Souza (2006), o território é “fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*”. Por sua vez a territorialidade é compreendida como uma dimensão política e cultural da sociedade em relação ao território que domina. Assim, define ao “mesmo tempo um limite, uma *alteridade*: a diferença entre ‘nós’ (o grupo, os membros da comunidade ou ‘comunidade’, o *insiders*) e os ‘outros’ (os de fora, os estranhos, os *outsiders*). (SOUZA, 2006, p. 86, *grifos do autor*).

Neste sentido, refletindo sobre o território e a territorialidade Tembé – elementos considerados fundamentais para os povos indígenas – consideramos como prognóstico de futuro, os desafios das intencionalidades políticas dos governos atuais. Pois, enquanto, para o indígena a terra e o território compreendem o mecanismo de vivência e a condição de existência (a terra como espaço vital, morada), a compreensão dos grandes capitalistas está na terra como recurso e o território como espaço de domínio econômico. O liderança Piná Tembé discorre nesta direção ao falar sobre as incertezas da atualidade.

Nós precisamos de representação política, inclusive partidária, porque quem está aí, não está pensando em nós... só pensa em tirar nossa terra, nossos costumes, nossa tradição [...] porque são os capitalistas que tão lá, são os caras que mandam, são os caras que tem o poder e que querem saber de destruir a natureza, enquanto nós pra sobreviver como indígenas, nós temos que preservar a natureza... (PINÁ TEMBÉ, mai. 2018).

A este respeito vale destacar o pensamento de Rogerio Haesbaert sobre o território que, em sua compreensão possui três vertentes: 1) *jurídico-política* – o território como espaço delimitado e controlado por um determinado poder, especialmente o de caráter estatal –; 2) *cultural(ista)* – que compreende as dimensões simbólicas e subjetivas, é um produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade –; e, 3) *econômica* – que destaca a desterritorialização, ou perda do território, em sua perspectiva material, como resultado das lutas de classes e da relação capital-trabalho. (HAESBAERT, 2004).

A importância do território para os Tembé, neste sentido, está para além destas perspectivas jurídico-política e econômica defendidas por governos e empresários. O território, para os Tembé, expressa-se como parte integrante e indivisível de sua cultura. É nesse território ameaçado que se materializa a condição de pertencimento identitário. O indígena, traz no

âmago de suas vivências as tradições de luta em defesa da sua cultura, todas inseparáveis da terra, todas significadas a partir de seu espaço de vivência.

Hoje nós deixamos de fazer artesanatos de pena por causa das invasões que aconteceram aqui... nem todas as festas [rituais] a gente faz porque a gente não tem matéria prima [...] a gente sabe fazer, mas precisa de alguma coisa do meio ambiente que muitas vezes não tem mais. Por exemplo, a Festa da Moça, a gente tá preocupado... porque [...] nós quase não temos nhambu³⁵ aqui, por causa da invasão... (Piná Tembê, maio de 2018).

Para as populações indígenas, o território é uma extensão do ser. Em sentido estrito, o território passa de uma concepção concreta, físico-espacial, para uma acepção simbólica à qual está condicionada a existência do indígena: os ritos, os mitos cujas existências somente fazem sentido pela relação do indígena com a natureza, com o espaço de sua morada. O território é “suporte material da existência” e “catalisador cultural-simbólico”, haja vista que, “em qualquer circunstância, o território encerra a materialidade que constitui o fundamento mais imediato de sustento econômico e de identificação cultural de um grupo”. (SOUZA, 2006, p. 108)

No entanto, a partir de perspectivas externas, os indígenas muitas vezes são submetidos a projetos e modelos contrastantes com a sua cultura tradicional, o que provoca rupturas no modo de vida da aldeia e, inclusive, nas relações de poder. Assim, mesmo os projetos aparentemente positivos produzem propostas de homogeneização e expectativas de adequação dos indígenas e de seu território aos sistemas econômicos e regulatórios do estado, fazendo com que a própria compreensão do indígena sobre si mesmo, sobre seu território e sobre sua cultura se estabeleça em forma de representações sociais externas, advindas deste processo.

Por isso, é importante considerar, na formação das representações sociais dos indígenas, as intervenções governamentais, cujos objetivos, na maioria das vezes, visam a inclusão econômica do indígena, com a exploração de recursos naturais, sem considerar as especificidades de cada população. Assim, muitos projetos provocam fissuras irreparáveis nos costumes e tradições destes povos.

As mudanças na cultura e na educação a partir da inserção de sistemas de objetos e de sistemas de ações (SANTOS, 2008) exógenos aos sistemas nativos, interferem na dinâmica da sociedade Tembê-Teneteihar. Tal situação impõe mudanças nas práticas e no sentido estrutural da aldeia, interferindo na vida comum e provocando, entre outras coisas, o individualismo em

³⁵ Nhambu, nambu, inambu, inhambu ou inamu é o nome popular para várias espécies da família dos *Tinamídeos*. Aves cuja carne é utilizada nos ritos de passagem dos Tembê.

detrimento a solidariedade. Como, por exemplo, o sistema de partilha de alimentos – uma característica fundamental de sua cultura e economia – que se encontra ameaçada, pois as crianças não a têm como um princípio aprendido e reproduzido em comunidade.

A questão da partilha [...] foi um outro problema, não é que acabou a partilha, mas teve uma redução muito grande [...] porque antigamente, a gente caçava, pescava e não tinha onde conservar, não tinha a geladeira [...] então pegava 10 quilos de peixe e todo mundo comia, dividia pras casas. Hoje não... tu vai pescar, se pegar isso, tu guarda, só vai dividir com a tua família... (PINÁ TEMBÉ, mai. 2018).

O desaparecimento de costumes como a *partilha* fragiliza a visão de vida em comunhão, a noção de um único corpus a ser preservado. Este aspecto é perceptível também em outros âmbitos de vivência da comunidade, materializado no consumo de bens e serviços não-essenciais e provocando o endividamento de indígenas.

Os débitos dos indígenas nas lojas, porque todo mundo agora quer televisão, todo mundo quer geladeira, ventilador... e começa a comprar, comprar, comprar... não quero dizer que [...] só foi ponto negativo, mas tô colocando aqui o que os mais velhos dizem que, futuramente, nós não vamos mais tirar isso daqui.... Mas como fazer pra manter nossa cultura com isso dentro de casa? (PINÁ TEMBÉ, mai. 2018).

Num caminho sem volta pelo consumo, resta aos Tembé buscar alternativas para manter vivas e valoradas sua identidade, suas tradições e ritos antes baseados exclusivamente em crenças, trabalhos manuais, artesanais e relação com a natureza.

A este respeito vale destacar as propostas governamentais de adequação do território nacional às “necessidades” econômicas do país, como por exemplo o Decreto 4.887, de novembro de 2003, que dispõe sobre a titulação das terras das comunidades quilombolas e de territorialidades específicas, como terras indígenas e comunidades ribeirinhas, entre outras, considerando que, “as terras tradicionalmente ocupadas e controladas de modo efetivo pelas suas respectivas comunidades ou pelas formas organizativas que lhes correspondem (associações, cooperativas, sindicatos, articulações e movimentos)” (ALMEIDA, 2012, p. 66) possam seguir um processo de flexibilização dos direitos territoriais desses povos e comunidades.

É importante notar que, a luta do povo Tembé é travada sobretudo contra as interferências exógenas. As ameaças às suas terras, aos seus territórios constituem ameaças às suas culturas e identidades. É neste sentido que a afirmação e o fortalecimento de suas

identidades afloram sob o prisma da educação como objeto de investigação científica ao considerarmos dimensões de cunho coletivo e subjetivo no campo das representações sociais.

[...] tudo isso passa pela educação... e a nossa preocupação é que a gente imagina que se não fortalecer essa luta, daqui a 20 anos, a Amazônia tá completamente invadida por pessoas que não pensa no futuro, nas novas gerações. Não pensa! Vai matar, destruir, indígenas, quilombolas, ribeirinhos... [...] ao redor das terras indígenas tudo já foram destruídas... e a visão dos grandes latifundiários agora são as terras indígenas... se não tiver muita força, muita fiscalização, muita compreensão... a gente vai perder e, perdendo as nossas terras é o mesmo que dizer matou o indígena, acabou o indígena! (PINÁ TEMBÉ, mai. 2018).

Neste panorama de crises culturais, identitárias, territoriais e educacionais que pretendemos compreender a educação escolar dos Tembé-Tenetehe a partir da organização das suas representações sociais.

SEÇÃO V – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES TEMBÉ

*Herdando a experiência adquirida, criando e recriando,
integrando-se às condições de seu contexto,
respondendo a seus desafios, objetivando-se a si
próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem
num domínio que lhe é exclusivo:
o da História e o da Cultura.*

(Paulo Freire)

A presente seção representa um esforço de compreensão das representações sociais de professores Tembé da Escola Indígena Francisco Magno Tembé sobre a sua cultura na educação escolar para indicar implicações em suas identidades. Para Moscovici, as representações sociais são dinâmicas e “como uma ‘rede’ de idéias, metáforas e imagens, amarradas de forma mais ou menos frouxa, e, portanto, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 1978, p. 210). As representações são, portanto, construções do sujeito social contextualizadas.

Para Denise Jodelet, os sujeitos necessitam das informações que circulam à sua volta para que possam se ajustar ao mundo que os rodeia “física ou intelectualmente” a fim de resolver os problemas que se apresentem. A autora pondera que, “frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma a compreendê-lo, administrá-lo, enfrentá-lo” (JODELET, 2001, p. 17).

Pensar o sujeito indígena no Brasil, a partir de suas identidades e suas representações sociais é um campo amplo de possibilidades em especial no que tange à cultura e à educação, nas diversas conjunturas pelas quais se organizam na atualidade. Ora, no Brasil, há 896,9 mil indígenas, 305 etnias, 274 línguas, distribuídos por todo o território nacional (IBGE, 2010). Muitas destas populações tiveram suas culturas violentadas desde a colonização (séc. XVI) e, nos dias atuais, sofrem sucessivas investidas contra seus modos de vida e seus territórios. Para Jovchelovitch (2011, p. 82), interpretar “como comunidades diferentes em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais constroem saber sobre o mundo é central para a teorias das representações sociais”.

Em nossas apreciações na aldeia São Pedro, os entrevistados se reportam ao contexto atual como de muitas ameaças, dificuldades, dúvidas e insegurança, sobretudo no que se refere aos direitos à terra e à educação. As imagens e as condições de ameaça dão sentido às incertezas que se projetam e se materializam em muitos aspectos da vida dos Tembé, lhes impondo diversos desafios. Convém reiterar que a atual conjuntura político-ideológica valoriza a

economia em detrimento do social, utiliza-se de estratégias de homogeneização para apropriação capitalista dos meios materiais e imateriais, o que corrobora para uma negação das identidades culturais (HALL, 2006), negação que imprime imagens distorcidas sobre as populações indígenas especialmente pela inserção, nas aldeias, de elementos e técnicas, *a priori*, urbano-industriais, como por exemplo as mídias e os sistemas eletroeletrônicos e informacionais em geral.

Embora a propagação desses elementos técnicos nas aldeias ocorra em menores escalas, quando comparamos aos espaços urbanos, as consequências de sua inserção nos territórios indígenas, constituem mudanças estruturais mais significativas que as observadas quando se trata das cidades, haja vista o modo de vida e as perspectivas de compreensão de mundo no que se refere às relações com o *outro* e com a natureza. Para Jodelet (2009, p. 690) “devido à globalização, a reflexão de indivíduos e de grupos que marcam uma vontade de liberdade, de afirmação de sua singularidade ou de sua particularidade, e uma reivindicação identitária, um desejo de reconhecimento para si e os outros”.

Vale ressaltar que a visão sobre o *outro* corresponde a processos históricos e, deste modo, a visão do não-indígena sobre o indígena, em geral, está ligada a estereótipos impostos desde a colonização. Destarte, não há uma compreensão do significado de ser indígena e muitos acreditam, ou projetam em amplo sentido, uma imagem de estagnação sociocultural, educacional, econômica e política sobre estas populações, como denunciam os escritos de Guarany:

Como há muito tratado pela história, poderia dizer que era assim que começavam e terminavam os textos: os índios foram importantes na formação da sociedade brasileira; os índios caçavam, habitavam ocas, comiam raízes e Tupã era seu deus; os índios eram brutos, seres bestiais ou, para outros, o bom selvagem. Enfim, inúmeros eram os escritos em que se retratava o índio do início da colonização, mas sempre estereotipados (GUARANY, 2006, p. 146).

Não é possível, neste sentido, compreender a realidade indígena sem compreender a herança de períodos anteriores nos quais suas histórias eram contadas através das *lentes* do colonizador, enquanto, a história protagonizada e vista pelo próprio indígena, sobre si mesmo, dependia quase que exclusivamente das tradições orais, dos sistemas de contação de histórias. Estes sistemas, em muitos casos, se perderam no espaço e no tempo, ou naturalmente ou pela ação homogeneizadora do estado que historicamente impôs aos indígenas a concepção europeizada/americanizada de homem.

Da mesma forma, enquanto herança de tais períodos, a atualidade está repleta de mecanismos que pretendem “[...] anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas” (WALSH, 2009, p.15). Assim, as práticas e objetos de vivência cotidiana³⁶, o tempo, a alimentação, os remédios e outros saberes se mesclaram de tal maneira, que as tradições – sustentáculos da identidade indígena – têm sua importância secular ameaçada.

Não podemos negar, entretanto, que, diante das metamorfoses alcançadas pelas sociedades, os vetores de modernização impõem transformações nas aldeias e, numa noção reflexiva de representações, o indígena igualmente produz interpretações imagéticas sobre o *outro*, o “branco”. Por esta acepção, a sobrevivência das identidades culturais (HALL, 2006) está diretamente ligada à capacidade de compreensão da modernização, em especial das linguagens e das tecnologias, para que estas, não destruam por completo os elementos que compõem a identidade cultural indígena. Inevitavelmente, a modernização conduz a novos arranjos socioespaciais e é salutar, portanto, compreendê-los pelo prisma da inter-relação de saberes.

A escola, nesta conjuntura, possui papel fundamental tanto para a compreensão e valorização dos saberes ancestrais e do modo de vida da aldeia, seu tempo e sua identidade, quanto pela compreensão dos modos de vida exógenos que exercem pressões constantes pela/para a homogeneização dos “padrões” de vida, na direção de padrões baseados sobretudo na lógica do consumo.

Como forma de resistência e proposição de arranjos capazes de minimizar esta situação, uma das maiores reivindicações dos Tembé pela educação se concentra em incutir uma maior adequação da escola ao modo de vida da aldeia – tempo, espaço e organização –, pois, muitas vezes, a escola se expressa como uma fronteira entre os conhecimentos acadêmicos e o modo de vida e educação indígena.

A educação feita a partir da vivência no cotidiano da família: a sobrevivência, caça, pesca, plantio, entre outras atividades, bem como a sua cosmologia indígena – compreendida como “modelos complexos que expressam suas concepções a respeito da origem do Universo e de todas as coisas que existem no mundo” (TEIXEIRA-PINTO, 1997), onde a compreensão de “coisas” se refere a componentes materiais e imateriais da vida indígena, entre eles os seres

³⁶ HELLER, Agnes (2008).

e objetos da natureza, as crenças e o sobrenatural –, em muitos casos são vistos como sinônimo de atraso.

Nesta direção, a proposta de educação indígena diferenciada e de qualidade – entendida como uma educação capaz de mesclar elementos acadêmicos e saberes tradicionais, formando os indígenas para a cidadania e dando sustentação à sua identidade – sintetiza as reivindicações dos indígenas por educação, mas não garante a efetividade desses processos, haja vista o âmbito das subjetividades e as expectativas dos diversos agentes sociais (governos, educadores, empresários, indígenas, etc.).

Para Jodelet (2009, p. 686) “a subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das figuras mais retrógradas da sociabilidade”. Porém, a produção de subjetividades, bem como de coletividades excepcionais são decerto concebíveis e possíveis.

É nesta perspectiva de embate entre a ancestralidade e a modernização pelos elementos da contemporaneidade que seguiremos com a análise de dados deste estudo acerca das percepções dos professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar praticada na Aldeia São Pedro, suas possibilidades e desafios no que tange à preservação e resgate de elementos desta cultura e as implicações em suas identidades.

5.1. As culturas Tembé e a educação

À temática objeto de nosso estudo denominamos de *A cultura Tembé e a Educação*, e partindo desta temática, o agrupamento e análise inicial dos dados coletados nas entrevistas narrativas nos levou às seguintes temáticas secundárias:

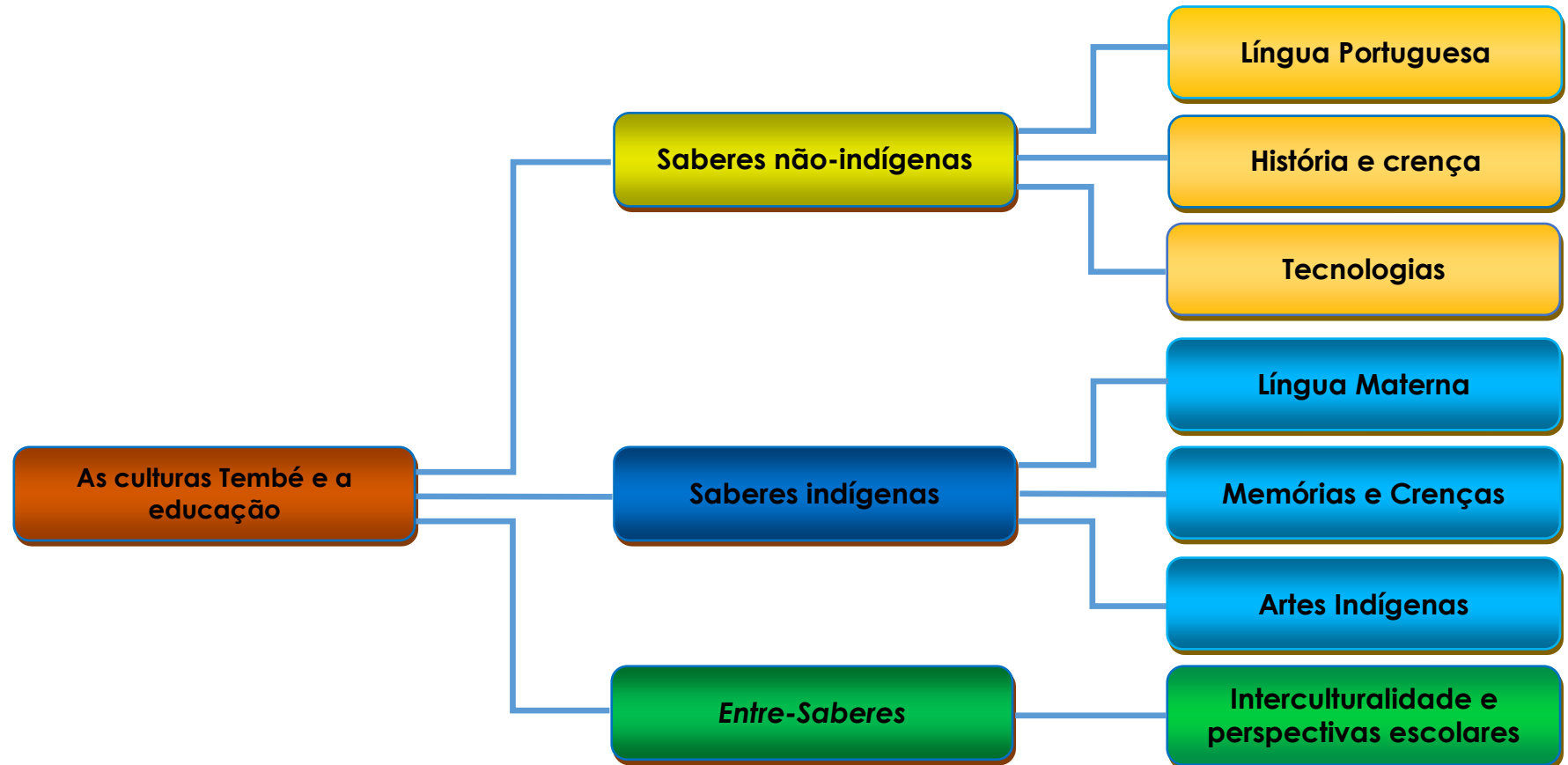
a) saberes não-indígenas na escola – onde consideramos independentemente do currículo prescrito, os aspectos das culturas não-indígenas que existem na escola –. Nesta subtemática, entre os elementos que comparecem com mais força nos diálogos realizados com nossos interlocutores e em nossas observações acerca da organização cotidiana da aldeia se destacam a *língua portuguesa*, a *história* e as *crenças* e as *tecnologias*;

b) saberes indígenas na escola – onde consideramos os aspectos das culturas, tradições que sejam abordadas na escola, estando ou não prescritas no currículo escolar –. Para esta segunda subtemática, igualmente aferida dos diálogos e observações, destacaram-se a *língua materna*, ou a ausência dela, as *memórias e crenças* e as *artes indígenas*; e,

c) entre-saberes – nesta terceira subtemática consideramos os aspectos que se expressam como respeito mútuo entre as culturas, aspectos que sejam tratados não pelo isolamento, mas pela valoração positiva independentemente do segmento cultural qual seja originário, pela integração no processo ensino-aprendizagem das tradições com a modernização, numa perspectiva de interculturalidade –. Aqui comparecem com mais força elementos preconizadores de futuro, elementos quais tratamos como *perspectivas escolares*.

Para ilustrar esta sistematização, apresentamos na página a seguir um organograma de nosso agrupamento:

Figura 18 - Organograma das temáticas de análise



Fonte: Elaborado pelo autor

Esta organização e tematização nos reportou ao conceito de *saber* construído por Japiassu (1986, p. 37), pois segundo este autor, em termos epistemológicos, *saber* é “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. Para Jovchelovitch (2004, p. 28), “o saber é sempre obra de uma comunidade humana e, portanto, deve ser entendido no plural”. Assim, concordamos que na educação Tembé ocorrem saberes cujas características mais marcantes estão ligadas à ancestralidade; saberes cuja marcação se dá a partir da presença e intervenção do não-indígena e saberes que, organizados a partir de, pelo menos, estas duas sociedades anteriores compõem um saber intercultural.

Destarte a esta organização, retornamos às narrativas de nossos interlocutores e às produções disponíveis acerca dos Tembé-Tenetehar, o que nos levou ao reconhecimento das unidades de sentido componentes de um rol de imagens que, ou afirmam os saberes Tembé como forma de resistência, ou, noutra direção, os silenciam.

É neste sentido que a organização da escola e a interveniência entre processos multi e interculturais nos interessa como investigação.

As três temáticas constituem elementos centrais da organização dos significados e das expectativas indígenas para a aldeia e, portanto, constituíram em nosso estudo os pilares de agrupamentos para compreensão das objetivações e ancoragens que dão sentido às representações sociais dos Tembé sobre a sua cultura na educação escolar.

Por questões textuais, optamos em discutir as temáticas separadamente. No entanto, é importante ressaltar que, as narrativas dos sujeitos não ocorrem em formatos lineares, por conseguinte, é natural que as falas dos sujeitos se reportem ao mesmo tempo à várias temáticas, ou subtemáticas, ou a imagens e sentidos diversos. Assim, embora as temáticas se constituam a partir de unidades de sentido, em nossas análises elas podem aparecer cognatas a momentos de discussões diversos em decorrência de sua intrínseca relação e representatividade na perspectiva de vida dos Tembé e à opção metodológica pelas entrevistas narrativas.

Outrossim, enquanto pesquisadores temos plena consciência de que não é possível tratar do “tecido” que compõem as culturas, as educações e as identidades Tembé como um todo, mas é possível destacar alguns “fios” e tratá-los de maneira mais intensa. Reconhecemos ainda que, embora mais evidentes, estes “fios”, quando somados, são insuficientes para compreendermos a complexidade deste povo em sua totalidade.

É neste entendimento que se faz imperioso reconhecer, também, que nosso estudo se debruça em uma fração de tempo-espço que é dinâmica e, portanto, mutável em todos os seus

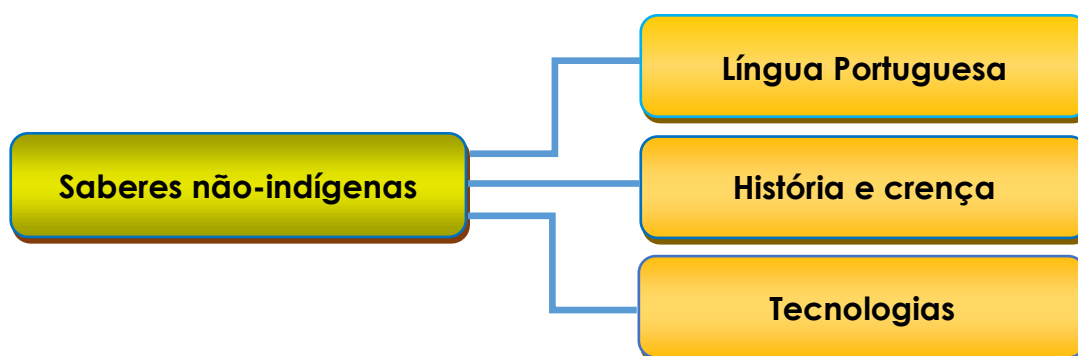
aspectos e, portanto, outros estudiosos ao se debruçarem sobre os mesmos *loci* aqui analisados podem desvelar impressões aqui imperceptíveis ou ocultar-se de questões aqui relevantes uma vez que “todos nós aceitamos, sem duvidar a ideia de que os conteúdos e os sentidos representados variam dentro da mesma sociedade, da mesma cultura...”(MOSCOVICI, 2015, p. 213).

5.2. Saberes não-indígenas

Em nosso primeiro agrupamento, *saberes não-indígenas na escola*, elencamos as unidades de sentido que atravessam a educação dos Tembés como elementos reconhecidamente provenientes da sociedade não-indígena, os quais comparecem em imagens relativas a diversos aspectos da educação escolar como língua, tecnologias, políticas e currículo, entre outros. Ou seja, este primeiro bloco semântico³⁷ é de objetivações sobre diversos fatos, objetos, acontecimentos, ideias, etc. que corroboram para tornar o indígena um sujeito não-diferenciado ou não-diferencial do restante da sociedade nacional. Nesta perspectiva vislumbramos questões como a linguagem e os padrões de organização escolares que visam a adequações quanto ao ritmo, ao tempo e aos modos de vida urbano-industriais que regem a maioria das relações socioeconômicas e culturais do país.

Para tanto, definirmos como marcadores fundamentais dos saberes não-indígenas contidos na escola a *língua* [portuguesa], *história e crenças* [oficiais] e as *tecnologias*, formando um agrupamento representativo da institucionalização e formalização da educação escolar, onde encontramos um processo de valorização destes aspectos no que tange às práticas de ensino, políticas educacionais, currículo, estrutura físico-pedagógica, entre outros.

Figura 19 - Organograma saberes não-indígenas



Fonte: Elaborado pelo autor

³⁷ Compreender semântico como relativo ao sentido das unidades linguísticas

A escola em si, contribuiu com os processos de silenciamento dos saberes indígenas ao passo que estabeleceu uma imagem de hierarquização na qual os saberes não-indígenas sempre foram vislumbrados como mais importantes, o que condiz com a própria natureza da instituição escolar organizada sob os pressupostos desta hierarquização. Segundo Jovchelovitch (2004, p. 29), a admissão ou construção de padrões pelos quais “o sujeito do saber poderia ser avaliado levou a um processo sócio-político de colocar saberes e as pessoas que o produzem em uma escala hierárquica onde formas inferiores e formas superiores de saber (e ser, já que todo saber possui uma dimensão ontológica) são comparadas” [sic].

Segundo Cohn, “[...] aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolve” (COHN, 2005, p. 486). Historicamente, a educação escolar esteve ancorada em uma hierarquia dos saberes e se impôs como um dos principais elementos de homogeneização dos povos indígenas, não sendo diferente para os Tembé.

No caso dos Tembé da Aldeia São Pedro, pensar seus momentos escolares e uma “história da educação Tembé” nos levaria a compor um paradoxo entre sua ancestralidade e os caminhos socioeconômicos percorridos ou impostos à esta população ao longo da história, o que decerto confirmaria as ponderações de Cohn, entretanto constataríamos também que mais de 350 anos de contato e incursões não fizeram desaparecer por completo suas identidades.

Para Hall (2006, p. 71-72) todas as identidades estão localizadas de maneira espaço-temporal e simbólica. Estando, portanto, impressas nestas identidades, seu “senso de ‘lugar’, de ‘casa/lar’, ou *heimat*, bem como suas localizações no tempo – nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado”. Isto justifica a preservação de aspectos ancestrais, apesar das incursões sobre suas singularidades culturais.

Atualmente, a projeção ao passado, remete os Tembé exatamente aos aspectos ligados as suas territorialidades, ao seu “lugar”. Daí a necessidade de reencontrar-se com sua ancestralidade. Portanto, tendo a escola como um dos principais meios de consolidação dos saberes não-indígenas, os professores Tembé se tornam críticos do sistema escolar e almejam por uma educação propriamente “escolar indígena”.

A este respeito, a professora Tembé relata a inexistência de um currículo específico que contemple saberes indígenas como, por exemplo, a língua materna, dificulta os processos de composição de uma verdadeiramente escola indígena. Daí refletir que o que existe é uma “educação escolar mesmo” e não uma educação escolar indígena.

Eu acho que tem uma mistura, mas [...] quando você vai olhar no currículo, por exemplo, no currículo continua a educação escolar mesmo no geral... ele não tem uma especificidade [...], um currículo próprio, onde, por exemplo, trabalha a língua indígena. (SIMONE TEMBÉ, jun. 2019).

Até o ano de 2019, no currículo escolar da Escola Francisco Magno Tembé somente encontramos a Língua Portuguesa, que constitui possivelmente a mais profunda marca da colonização; a História oficial, onde estão os períodos da Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e, em paralelo a História do Brasil, que embora tenha o indígena como um dos principais sujeitos da produção histórica, não comparece nos livros didáticos, tampouco nos conteúdos; e por fim as tecnologias que compõem um emaranhado de discursos entre o que seja “moderno” (novo, belo e eficiente) e o que seja “atrasado” (velho, feio e ineficiente).

Por outro lado, analisando as entrevistas de nossos interlocutores, compreendemos que, ao mesmo tempo, os professores consideram de extrema importância a formação de seus alunos no currículo escolar nacional, porém apresentam preocupações com o não reconhecimento, no currículo, de aspectos de sua cultura ancestral como parte imprescindível para integrar o processo de formação dos jovens. Assim, representa “um impulso favorável que leve a reescrever a história em uma outra ótica, na nova relação política, não de submissão, mas de presença afirmativa de outras vivências do tempo, de outra história-memória (ARROYO, 2012 p. 324).

5.2.1. Língua portuguesa

As estratégias de domínio das populações, em quaisquer situações, se baseiam em diversas formas de bloquear a organização ou fortalecimento de grupos de resistência, não por acaso, desde a colonização do Brasil até tempos recentes, as línguas indígenas foram muito atacadas como forma de garantir a compreensão dos diálogos por parte do opressor bem como a absorção de princípios e características que desconstruíssem as identidades dos colonizados, oprimidos, daí a escola agir como um elemento onde esta prática se sistematizava.

Para Ivana Markova (2006) aprender uma linguagem vai muito além de aprender vocábulos e gramáticas. Ao aprendermos uma linguagem, aprendemos igualmente os gêneros e, quando adotamos estes gêneros, adotamos igualmente os estilos de pensamento. Não sendo possível desestruturar os processos linguísticos exclusivamente através da escola, em dados

períodos históricos, as políticas de “civilização” do indígena impuseram proibições referentes ao uso da língua materna. Como constatamos na narrativa da professora Tembé:

Desde o início, 1945, quando os Tembé, né, que eles moravam no outro lado, nossos antepassados, no outro lado do rio, e aí eles passaram para esse outro lado do rio. Com a ideia do governador (Magalhaes Barata)³⁸ de melhora... aí com essa mudança né, aí veio o chefe de posto na época. Aí já foi os nossos antepassados eles já foram proibidos de falar a língua que eles ainda falavam, né?! E aí foi proibido de falar: aquele que falasse a língua ficava sem comida, apanhava... e aí foram deixando de falar. (SIMONE TEMBÉ, jun. 2019).

É consenso entre os professores Tembé entrevistados que sua maior dificuldade ou perda dos saberes ancestrais em decorrência do contato com o não-indígena tenha sido sua língua materna. Todos os entrevistados ponderaram que a perda da língua, sobretudo na parte norte da TIARG, muitas vezes lhes foi motivo de discriminação não apenas por parte dos não-indígenas, mas, inclusive por parte de parentes cuja compreensão se ancora numa visão estereotipada sobre o indígena.

Vale destacar que tal visão concebe o indígena de maneira estagnada (GUARANY, 2006) e que, os processos sociais tendem a impor representações que negam as identidades. Neste sentido é comum expressões ou questionamentos cujos sentidos são pejorativos e ou de negação das identidades, como: “índio³⁹ que não fala a língua?”, “índio de iPhone?”, entre outras, que são produzidas e reproduzidas.

A educação ela trouxe qualidade para nosso povo, mas a partir da educação também ela tirou também nos nossos comportamentos, ela tirou nossa vivência. A escola, ela, trouxe o português mais claro que... nós tinha uma possibilidade também de voltar para aprender nossa língua, mas aí com o português tomou de conta mesmo que a nossa língua para nós aprender hoje nossa tradição mesmo vai ser complicado. (SINEI TEMBÉ, Jun. 2019).

Na mesma direção, a necessidade de compreensão do mundo fora da aldeia, compõe outro fator pelo qual a língua portuguesa se estabelece como fundamental para os Tembé, embora seja a principal negação de sua ancestralidade. Tal necessidade se impõe aos Tembé como condição para o desenvolvimento e para os enfrentamentos políticos futuros, assim como no passado, como podemos aferir da fala de um dos professores.

³⁸ Joaquim de Magalhães Cardoso Barata governou o estado do Pará em três momentos (1930-1935), (1942-1945) e (1956-1959). A data das proibições citadas na narrativa não possui exatidão.

³⁹ O termo “índio”, embora adotado no meio indígena, é tido como pejorativo pela comunidade acadêmica, haja vista que, constitui uma das marcas da colonização e generaliza ou mesmo nega a diversidade cultural dos povos.

Se a gente for fazer uma avaliação, a gente sabe que, acredito, que os povos indígenas que vão conseguir sobreviver nessa atual conjuntura política, vai ser os povos que tiverem mais preparado politicamente, que tiver uma educação forte nas suas bases, né. (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019).

A respeito da língua portuguesa no passado, Wagley e Galvão (1961) nos reportam que, em cada aldeia Tembé do Guamá havia um “capitão” apontado ou reconhecido como chefe pelo SPI. Este “capitão” se tornava responsável pelo governo do povo dentro da aldeia. Entretanto, este indivíduo nem sempre possuía o prestígio ou autoridade pretendida pelo SPI, que o nomeava em função do seu domínio da língua portuguesa para agir como intermediário entre este órgão e os indígenas.

Notoriamente, como herança destes processos históricos, os Tembé mantêm a tradição do cacicado até os dias atuais, onde caciques e capitoas⁴⁰, são escolhidos e reconhecidos dentro da comunidade em decorrência de seus grandes grupos familiares e de sua desenvoltura para atuar dentro e fora da aldeia. Estes desfrutam de grande autoridade e prestígio.

No período do SPI, a escola enquanto instituição que pretendia integrar o indígena à sociedade nacional, estimulava o uso da língua portuguesa e reprimia o uso da língua materna. Tal situação constituiu um momento bastante negativo do ponto de vista da educação dos Tembé. O cacique Kamiran, atual diretor da Escola Francisco Magno Tembé, relata que, hoje, diversamente do passado, a escola é concebida positivamente, não há repulsão à escolarização, entretanto, identificamos que a mudança de concepção acerca dessa instituição não superou as marcas negativas, antes explícitas, e que hoje se reproduzem de maneira velada.

E assim, essas mudanças que veio, a escola ser introduzida, no primeiro momento principalmente para nós Tembé, ela tem um momento assim muito negativo que ela veio imposta né, para a gente negar a nossa cultura né, para que a gente passar ser integrado numa sociedade nacional né, aonde os alunos eram proibidos de falar sua própria língua, não poderia se comunicar através de sua língua materna né, que não respeitava o modo social da comunidade. E principalmente no tempo do SPI né que isso foi muito marcante né, que foi uma política de opressão mesmo aos Tembé. (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019)

A ação de estimular a língua portuguesa e reprimir a língua materna persiste ainda hoje, quando em âmbitos sociais e político-jurídicos os indígenas sejam obrigados à utilização da

⁴⁰ Atualmente, nas aldeias cuja liderança seja exercida por mulheres, os Tembé as chamam de “Capitoas”.

primeira. Tal condição se impõe pela não valorização, inclusive do ponto de vista jurídico, dos sujeitos com estes saberes específicos que permanecem subalternizados.

Ora, não há nas escolas de nível superior uma formação em língua Tembé, por exemplo, mas há em inglês, francês, alemão e até latim. Entretanto, quando se institucionaliza a contratação de professores de língua materna para as escolas indígenas, as regulamentações se baseiam em princípios e exigências que impõem aos possíveis docentes deste saber uma condição de “professores leigos”, ou seja, na hipótese da existência/contratação desses profissionais, serão severamente penalizados em seus ganhos haja vista não possuírem formação específica em nível superior. Segundo Arroyo (2014, p. 123), é a velha história da negação dos direitos que “sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes”.

Os professores Tembé da Aldeia São Pedro representam a língua materna, não como uma necessidade de reestabelecimento de suas práticas cotidianas do falar, mas como um elemento fundamental de sua identidade ancestral. Desta forma o sentido que observamos no que tange ao resgate da língua materna na São Pedro, não constitui um desejo de reviravolta no padrão linguístico, mas se ancora em suas identidades e memórias ancestrais. Tal referência, entretanto, enfrenta os descaminhos impostos pelo preconceito e pela negação dessas identidades, cujas marcas estão enraizadas e visíveis na estrutura da sociedade brasileira. Outrossim, o preconceito e a discriminação social habitam o pensamento Tembé de maneira ora consciente, ora inconsciente.

[...] era dificilmente o senhor ouvir alguém saber alguma palavra indígena... ninguém sabia nada. Podia perguntar, não falava nada porque a gente não sabia. Agora não: a gente sabe! Só que o problema que eu acho é... na questão da língua indígena... mesmo nas escolas que têm professor indígena, a dificuldade hoje é, por exemplo, falar: eu sei muitas palavras na língua, mas aí eu não falo porque eu tenho vergonha de falar, porque o outro, se eu for falar, outro vai rir de mim. Ele, além dele não saber de nada, ainda vai rir do que eu estou falando. Então, muitas pessoas sabem falar a língua só que não falam por vergonha. (SIMONE TEMBÉ, jun. 2019)

A negação ou reconhecimento da importância da língua materna enquanto elemento identitário se encontra atravessada pelas imagens produzidas sobre o indígena. Não por acaso, surgem situações como “não falam por vergonha”, onde buscar a oralidade e a ancestralidade perpassa por padrões que se estabelecem a partir de uma lógica de perfeccionismo e “notação” tipicamente escolar, acadêmico, onde a incorreção e a despadronização são eminentemente

concebidas como motivos para censura e punição. Embora os Tembê da aldeia São Pedro reconheçam o grande prejuízo da perda de sua língua materna e a importância de resgatá-la, ancoram suas representações em perspectivas que negam essa importância, baseados na estrutura social, cultural e educacional nacional em que estão inseridos e, metaforicamente falando, “engessados”. Como podemos inferir a partir de suas narrativas:

[...] a gente tá ensinando ele a fazer o texto e também ensinando ele fazer uma redação, é tudo história lá do branco, porque se a gente for mandar fazer um texto, redação, da nossa história, quando eles irem estudar lá fora é totalmente diferente. O professor de lá, eles não conhece o que é índio... eles não conhece o que é... (SINEI TEMBÊ, jun. 2019)

Forquin (1993) nos chama atenção para o fato de que, em situações do entrelaçamento de culturas diversas, a dificuldade imposta para os alunos provenientes da cultura não-dominante, se materializa em maior escala ao passo que, para esses alunos, há uma necessidade de compreensão desde os meios comunicativos até os conhecimentos acadêmicos, como expressão da *cultura escolar* e *cultura da escola*. Nesta acepção, a compreensão da língua portuguesa para falantes de uma língua indígena se processa como um obstáculo, haja vista que precisem dominar ambos os idiomas para dar conta de outros conteúdos acadêmicos, enquanto os falantes da língua oficial encontram todos os recursos pedagógicos já escritos em sua própria língua. Na mesma direção, Candau (2013, p. 14) denuncia esta estrutura escolar apontando o “caráter geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação”.

No Brasil, nossa formação histórica e sociocultural nos direciona para uma valorização e afirmação de saberes advindos de culturas outras, enquanto negamos ou silenciemos estruturas ancestrais dos povos formadores de nossa nação. É comum, por exemplo, em função da globalização e da lógica neocolonial, supervalorizar sujeitos que dominam a língua inglesa e considerar exóticos os sotaques e dialetos regionais que compõem uma rica diversidade cultural do povo brasileiro. Estas representações se uniformizam ao passo que, pelos chamados *fluxos culturais*, as pessoas “podem receber, na privacidade de suas casas as mensagens e imagens das culturas ricas” (HALL, 2006, p. 74).

Por este prisma indagamos o quão importante seria ou será para os Tembê o resgate de sua língua materna como forma de transgredir os vetores de homogeneização? Embora a resposta a essa indagação não possa ser dada *a priori*, a tentativa de resgate da língua materna constitui uma ação de transgressão às regras de homogeneização. Para Moscovici (2015, p. 262), “os indivíduos são caracterizados por sua habilidade em corporificar ou dominar os

símbolos, sua habilidade em transgredir as regras e as normas com a cumplicidade dos outros” e, portanto, transgredir as regras da homogeneização através da língua constitui para os Tembé um ato de protagonizar-se enquanto identidade cultural.

5.2.2. História e crença

As pesquisas científicas e a historiografia, embora tenham tentado desvelar os meandros da história brasileira, não dão conta da amplitude dos eventos que permearam a formação histórica, cultural e territorial do Brasil. É de amplo conhecimento que a historiografia oficial, durante muito tempo, ocultou, silenciou ou mesmo reprimiu protagonismos de sujeitos e populações que não faziam parte das classes dominantes. Uma historiografia baseada em “heróis” fabricados para garantir uma unidade político-administrativa e ancora representações sociais sobre uma nacionalidade brasileira supostamente herdeira das éticas e estéticas europeias.

É neste sentido que Guarany (2006) denuncia a construção de uma imagem do indígena como sujeito preguiçoso, feroz, selvagem e feio, entre outros adjetivos degradantes, como forma de justificar e, em certa medida, legitimar os ataques aos indígenas desde o período colonial, imagem que persiste até os dias atuais. Para este autor, a estratégia de tornar o indígena um *ser inferior* a partir da compreensão de mundo europeu era fundamental para garantir diversas formas de intervenção e a expropriação de suas sociedades, em geral consideradas como primitivas. Daniel Munduruku (2005, p. 19) relata, por exemplo, que em sua juventude esteve em crise de identidade e chegou a aliar “o fato de ser índio à ideia de falta de beleza” uma vez que não conseguia namorar, pois as meninas de sua idade se afastavam.

Desconstruir essas representações não constitui tarefa fácil, uma vez que é comum “[...] escolher um dos paradigmas estocados na memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele [...]” (MOSCOVICI, 2015, p. 63), daí a representação sobre o indígena, seus modos de vida e seus saberes tradicionais estar carregada de imagens confeccionadas no passado, que os concebem ou como ingênuos, ou como ameaçadores. O que contrasta com os indígenas da atualidade: sujeitos de direitos, tanto no que tange à “[...] perpetuação de suas tradições, valores e costumes, quanto do acesso aos bens que norteiam o mundo como um todo” (PEREIRA FILHO; FERREIRA PINTO, 2017, p. 138).

Numa interpretação dos escritos de Moscovici, podemos afirmar que estas estratégias historicamente cultivadas em nossa sociedade se constituíram em forma de “esquemas

cognitivos-culturais que organizam ancoragens situacionais na forma de ‘leis’ (senso comum)” ao passo que se tornaram perversas representações imagéticas compartilhadas por diversos setores sociais sobre o indígena brasileiro de tal modo que estão enraizadas na *imago mundi* da maioria da população.

Assim, intencionando o domínio e a apropriação de terras, mão de obra e outros recursos, os discursos que negam a indianidade, as identidades e os direitos visam manter os indígenas (dentre outros atores sociais) sem protagonismo, “sem lugar”. O direito à terra, o direito às suas manifestações e o direito à vida são constantemente ameaçados em consonância com os objetivos da sociedade capitalista.

De acordo com Arroyo (2012), fomos e somos impregnados pela empreitada civilizatória numa lógica bipolar pela qual os conhecimentos, as culturas e as capacidades mentais são objetos de segregação.

Pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos. (ARROYO, 2012, p. 139)

Sob a égide destas concepções denunciadas pelo autor, muitos povos indígenas foram completamente dizimados pela presença do colonizador, seja pela proliferação de doenças ou pelo massacre físico e cultural. Ao mesmo tempo que a história oficial se compunha de “heróis” nacionais advindos das classes abastadas colonizadoras, as populações indígenas tinham suas memórias apagadas com a proibição da língua e de outros elementos de suas culturas, como nos reportam Coelho e Queiroz ao descreverem a política de integração do indígena à sociedade nacional:

A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos [...]. Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, “como se fossem brancos” e morar em casas “à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como *racionaes*, as *leys* da honestidade, e polícia”. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios (COELHO, 2001, p. 65-66).

O fragmento acima denota que a perspectiva de “apagar as memórias” com objetivo de fomentar representações que deveriam ser adquiridas e assumidas pelos próprios indígenas na direção de uma “imitação dos brancos”, negando inclusive as memórias de parentesco dos nativos. Os indígenas sequer podiam dar a seus descendentes nomes que possuísem significados e representações em suas próprias concepções de mundo. Neste sentido, os indígenas eram registrados/nominados com nomes e sobrenomes portugueses, em especial, nomes de santos da Igreja Católica.

Poucos dias após o nascimento de um filho a mãe lhe dá o nome, escolhendo geralmente o de um dos avós maternos. [...]. Antigamente era o próprio avô materno quem dava o nome ao recém-nascido. Quase todas as crianças têm nomes nativos, por exemplo *Wariwa* (guariba), *zawarehú* (onça), *tonaí* (inhambu), *chiakwá* (nariz arrebitado), *tapiíra* (anta), *marakazá* (gato-domato). Contudo, a maioria recebe nomes cristãos ou é batizada por brasileiros que escolhem, geralmente, o nome do santo do dia em que a criança nasceu. (WAGLEY; GALVÃO, 1961, p. 78)

Aqui encontramos uma profunda marca da colonização na aldeia lócus de nosso estudo, pois, para além dos nomes dos indígenas, a própria aldeia se chama São Pedro e, os indígenas mais velhos possuem, em sua maioria, nome de “branco” (não-indígena) e de santos católicos. Ainda hoje, apesar de não se reconhecerem como praticantes do catolicismo, os Tembé da Aldeia São Pedro festejam o dia de seu padroeiro São Raimundo Nonato.

A fé cristã, que até a Proclamação da República em 1889 era o credo oficial do estado brasileiro, atravessa o cotidiano dos Tembé ao ponto de definir a denominação da Aldeia e, curiosamente, segundo as narrativas de nossos interlocutores, quando da aquisição de imagens sacras, o padroeiro da Aldeia São Pedro era São Pedro, enquanto o padroeiro da Aldeia Sede era São Raimundo Nonato. Entretanto, por um equívoco cometido pelas pessoas que efetuaram as entregas dessas imagens, as mesmas foram trocadas. Quando perceberam o engano, os indígenas não mais aceitaram a devolução das imagens, pois, de acordo com a interpretação religiosa, ou pela fé, tal troca teria ocorrido pela vontade dos próprios Santos e não deveria ser desfeita pelos homens, conforme nos relata a professora Maritó.

A festa de São Raimundo, eu acho que tem uns 30 anos. Aqui na São Pedro era pra ser o São Pedro, né. Aí foi lá pra Aldeia Sede. Aí ficou lá dia de São Pedro e a gente ficou com São Raimundo aqui. Aí a gente reza esse dia para São Raimundo [Nonato] e eles lá para o São Pedro. Alguém confundiu lá na hora de levar o Santo para as igrejas aí trocaram as imagens... e não aceitaram mais trocar de volta. (MARITÓ TEMBÉ, jun. 2019)

Historicamente uma das principais formas de desagregação da cultura Tembé foi a presença dos sistemas religiosos que interferiram diretamente na educação, na cultura, nas crenças e nas relações familiares. Em nossas investigações não constatamos relações de parentesco diversas da monogamia, entretanto, há relatos, de indivíduos que se casavam com mais de uma mulher, principalmente casamentos dentro do mesmo círculo familiar, como nos revela Diniz: “há casos de um indivíduo primeiramente casar com uma viúva e, posteriormente, casar também com sua filha desta ou alguma sua parente próxima [sic]. Na aldeia São Pedro há um indivíduo casado com uma viúva, com a filha dela e com outra mulher vinda de outra aldeia”. (DINIZ, 1984, p. 349). No período das Missões Religiosas, relações diferentes da monogamia eram severamente punidas.

Para além disto, os aspectos cosmológicos, as crenças no sobrenatural, as divindades e as interações com as *karuwaras* e as formas de trato dos pajés para com os elementos da natureza, por muito tempo foram relegados e tachados como feitiçaria pelos membros da Igreja Católica e demais colonizadores.

Práticas como estas que se contrapunham aos dogmas católicos eram condenadas e serviram em muitos casos como aporte para castigos e imposição de desprestígio dentro das aldeias. Por isso, a religião, que está presente nas aldeias desde a colonização, enfrenta resistência diante de novos protagonismos e resgates de compreensões identitárias ancestrais, como nos reporta o cacique e professor Kamiran Tembé: “a questão da região... da religião no povo indígena... por mais que ela esteja lá bem produzida tudo, que ela esteja lá na igreja tudo, mas assim: a gente tem uma... eu percebo assim que não é nunca bem aceita. ” (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019).

É consenso entre os professores que as manifestações ritualísticas da aldeia São Pedro haviam se perdido no espaço e no tempo em decorrência da atuação de diversos órgãos governamentais e, fundamentalmente em decorrência da atuação da igreja e da escola, cujas proposições principais se concentravam sobretudo em negar as identidades culturais (HALL, 2006) em nome da já mencionada assimilação do indígena à sociedade nacional. É neste sentido que Moscovici denuncia a negação do pensamento de uma sociedade pela lei de Bon segundo a qual “as massas não pensam nem criam; e que são apenas os indivíduos, a elite organizada, que pensa e cria”. Para Moscovici,

[...] grupos e pessoas estão sempre e completamente sob controle de uma ideologia dominante, que é produzida e imposta por sua classe social, pelo

estado, igreja ou escola e que o que eles pensam e dizem apenas reflete tal ideologia. Em outras palavras, sustenta-se que eles, como regra, não pensam, ou produzem nada de original por si mesmos: eles reproduzem e, em contrapartida, são reproduzidos. (MOSCOVICI, 2015, p. 44)

A este respeito, é consenso entre os sujeitos de nosso estudo que a escola sempre esteve baseada eminentemente nos conhecimentos “de fora”. Tal situação somente tem sofrido mudanças com a inserção de professores indígenas na docência. Desta forma o silenciamento das histórias e das manifestações podem ser atribuídos aos processos de discriminação sofridos dentro e fora da aldeia os quais eram fortalecidos e legitimados no senso comum pela ação das instituições. O professor Sinei Tembê relata que, por muito tempo estas ações foram de tal monta que as manifestações deixaram de ser realizadas.

As manifestações culturais... algum tempo atrás elas, aqui na nossa aldeia São Pedro, ela tava quase desconhecida, assim né, mas aí com o tempo veio uma pessoa mais antiga, chamada Paxik que veio para cá para Aldeia Tawari ali [aldeia próxima], aí começaram fazer a primeira festa, que é a festa do moqueado, iniciou essa festa aí a partir de quando começou a festa do moqueado [...] o ritual que sempre tava quase perdido (SINEI TEMBÊ, jun. 2019 – grifos nossos).

A ausência das manifestações como resultado da histórica presença de instituições como a igreja e a escola se refere a uma “representação dos outros” que produz, sobretudo para as populações indígenas, uma série de ambiguidades e uma suposta carga de superioridade do conhecimento acadêmico – tido como hierarquicamente superior aos saberes tradicionais – e dos sujeitos que produziram e dominam este conhecimento acadêmico.

É por este entendimento que os saberes não-indígenas associados à imposição da imagem de atraso sobre à comunidade produziram uma incógnita identitária para os Tembê da Aldeia São Pedro. Entretanto, o sentimento de pertença e a “experiência adquirida” (Freire, 2008), recriou um contexto de condições cujos desafios de resgatar suas raízes ancestrais se apresentaram aos Tembê-Teneteihar como condição de sua existência enquanto povo.

5.2.3. Tecnologias

É consenso que o desenvolvimento de tecnologias dita os rumos das sociedades humanas. Embora tenhamos a consciência de que a amplitude deste conceito se estenda para além de objetos e formas, não é nosso intuito discorrer sobre a noção, conceito ou diferenciação

entre estas formas ou objetos, sendo mais importante, em nosso estudo, a compreensão das interveniências contemporâneas das tecnologias sobre as comunidades tradicionais.

Neste sentido, as tecnologias serão aqui compreendidas como um “conjunto de conhecimentos e informações organizados, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e invenções, obtidos através de diferentes métodos e utilizados na produção de bens e serviços” (CORRÊIA, 1999, p. 250), e fundamentalmente consideramos que, *a priori*, as populações indígenas fizeram suas descobertas e suas invenções, bem como desenvolveram suas técnicas e objetos que, por extensão da noção acima, constituíram um arcabouço tecnológico ancestral. Entre estes objetos, podemos citar as habitações, os instrumentos de caça e pesca, bem como o conjunto de saberes que lhes possibilitava a navegação, a coleta, a manipulação e o armazenamento e cultivo de alimentos.

As tecnologias indígenas são negligenciadas ou subalternizadas historicamente. Por conseguinte, na escola, mesmo em se tratando de escolas como a Escola Francisco Magno, essas tecnologias recebem pouca importância, uma vez que a racionalidade destas tecnologias ou saberes não perfaz a lógica da escola. Em se tratando de tecnologia, a velocidade de substituição, as noções de obsolescência (programada e perceptiva) e o domínio de técnica, ciência e informação, constituem um emaranhado onde a ideia de “novo” e “moderno” suplanta a ideia de utilidade.

Para nos referirmos às ideias contemporâneas sobre as tecnologias é salutar compreendermos que sua difusão ocorre a partir da globalização – a nosso ver multifacetada, de interesses e dinâmicas diversas que, na maioria das situações são opostas ou contraditórias entre si –, portanto, os vetores de modernização, as forças mercadológicas e as tentativas de homogeneização cultural, encontram no *corpus* de vivência e modos de vida locais forças igualmente que lhes absorvem pelo uso das amenidades criadas e que lhes repelem pela ruptura com suas práticas e padrões sociais consolidados.

Ainda assim, o mito da necessidade (CASTRO, 1992), a modernidade líquida (BAUMAN, 2015) e a ocidentalização sob o prisma das teorias de “desenvolvimento” (HOBBSBAWM, 1995) estruturam processos psicológicos capazes de desconstruir ou desorganizar as esferas da vida social como o trabalho, as culturas e as identidades.

A este respeito, a maioria das demandas dos indígenas se concentra na busca por aportes tecnológicos⁴¹, dentre eles, a energia elétrica, os equipamentos de projeção como *data-shows*,

⁴¹ Muitos destes aparatos já existem em disponibilidade na aldeia e ou na escola

equipamentos como microscópio, televisores, ventiladores, smartphones, internet, etc., que, embora representem avanços e constituam novas possibilidades, provocam um fortalecimento da noção de *mestiçagem colonial* tematizada por Silvia Rivera como uma “estructura ideológica de larga duración que se manifiesta como una profunda e internalizada práctica de autodesprecio, la cual se ha reproducido por siglos en la personalidad colonizada y atraviesa a todos los estratos de la sociedad”. (RIVERA CUSICANQUI, 2018, p. 93). Ora, para além das amenidades provocadas pelo seu uso, as tecnologias impõem as noções de que países desenvolvedores de tecnologias avançadas devem ser reverenciados, enquanto os demais devem tê-los como modelos a serem alcançados.

Portanto, ocorre um movimento de adequação comportamental entre a tecnologia e os valores socioculturais. A este respeito, é salutar a compreensão Miltoniana de *psicosfera* como “o reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido [...], entorno da vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário” (SANTOS, 2008, p. 256) e de *tecnosfera* como os sistemas de objetos técnicos implantados nos lugares e que “existem numa situação de interdependência funcional” (idem, p. 194). Em termos de representação social, a incessante sucessão dos objetos técnicos é concebida como condição de integração entre os lugares e implica em uma supervalorização de sentidos como “moderno”, “atualizado”, “novo”, “não obsoleto” ... a serem cultivados.

Ademais, o conjunto de técnicas e objetos tecnológicos, científicos e informacionais, são extremamente atrativos em especial para os jovens que, “bombardeados” com o grande volume de informações de complexos culturais diferentes, silenciam determinados aspectos de sua própria cultura. Como discorre o professor Tembê:

[...] desde 2007 que chegou a energia é que mudou mesmo nosso comportamento aqui de viver... não contemos mais histórias, não contemos mais os nossos mitos, nossas lendas.... [...] o processo da globalização entrou e de uma forma... parece que virou normal a tecnologia... é um caminho sem volta. Nossos adolescentes [...] acham melhor um celular do que chamar eles pra irem contar uma história, sentar, acender um fogo, uma fogueira... Pra eles, o celular hoje é até mais importante... então o modo de comportamento, o jeito de vivência também interferiu... interfere! (SINEI TEMBÊ, jun. 2019)

A narrativa do professor Tembê levanta as preocupações com o silenciamento da cultura ancestral em função de recursos e sistemas tecnológicos que, decerto constituem um “caminho sem volta”. Entretanto, cabe ponderar que tais recursos tecnológicos, em certa medida, podem e são igualmente apropriados com perspectivas de resistência e de afirmação identitária. Assim,

os jovens, fazem vídeos e fotografias, participam das redes sociais e igualmente têm acesso quase que instantâneo aos recursos informacionais disponíveis na atualidade (embora a infraestrutura de telefonia, internet e outros, lhes seja precária).

Neste sentido, Sarraf-Pacheco e Silva (2019, p. 3), salientam que, em se tratando de contato entre culturas diferentes, com concepções de mundo e crenças diversas, existe uma incorporação seletiva que desestabiliza normas e padrões coloniais. Esta incorporação vai “para além das formas de estranhamento, dominação, violência, hierarquia”. Para nós, é importante reconhecer que, tal seletividade se dá em todos os âmbitos, desde a alimentação às tecnologias modernas neocoloniais.

A este respeito, o moqueado que, em sentido estrito, é uma técnica ancestral pela qual os alimentos são postos para secar ao fogo de maneira a possibilitar uma melhor e mais prolongada conservação das carnes de caças e de peixes, haja vista que a desidratação permite que os alimentos se tornem menos perecíveis, está atualmente se limitando aos momentos ritualísticos. O uso de objetos como as geladeiras substituiu esta prática ancestral.

Tal substituição representa uma melhor condição de vida para os Tembé, no que tange a questões de saúde e outras amenidades, uma vez que a geladeira permite melhor condição de armazenamento e conservação dos alimentos. Entretanto, do ponto de vista dos costumes comunitários, a geladeira interveio reduzindo ou eliminando práticas seculares como a “partilha”. De acordo com nossos interlocutores, a partilha não ocorre mais como no passado em decorrência da possibilidade de acumulação dos alimentos por vários dias com o uso dos refrigeradores. Antes, ao capturar muitos peixes, ou caças de grande porte, os indígenas dividiam o alimento com a comunidade. Atualmente esta divisão se restringe mais ao âmbito familiar, o que leva a processos de acumulação e individualismo.

Por um lado, a acumulação permite o uso do tempo para outras ocupações e, portanto, constitui perspectiva de melhoria na qualidade de vida das populações. Por outro lado, constitui também uma mudança de pensamento e, por conseguinte um estabelecimento de diferenciações hierárquicas referentes ao poder aquisitivo dos indivíduos, o que inevitavelmente se consolida como estratificação econômica e social.

É salutar ponderar que a racionalidade moderna ocidental nos legou um pensamento binário de oposição entre o que seja “bom” e o que seja “ruim”, emoção *versus* razão, sujeito *versus* objeto, etc. de tal maneira que muito frequentemente engendramos pelos caminhos da oposição e das dicotomias, segundo as quais reproduzamos determinadas estigmatizações, especialmente no momento da globalização potencializada pelas tecnologias. As mudanças nos

trazem sempre os sentidos dicotômicos e nos apresentam a mais esplêndida e, ao mesmo tempo, terrível característica das tecnologias: a capacidade de mudar tudo.

Segundo Hall (2006), quanto maior a conexão entre os lugares, mais as identidades, em sua porosidade, se tornam desalojadas:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". (HALL, 2006, p. 75).

É neste sentido que acreditamos nos processos de escolarização como âmago da compreensão crítica, autorreconhecimento e valoração da dinâmica identitária pode evitar que representações sociais (MOSCOVICI, 1979, 2015; JODELET, 2005, 2018; JOVCHELOVITCH, 2011) pelas quais o próprio indígena se represente como “ornatos culturalistas de un discurso y una visión de nación que postulaba la hegemonía absoluta de la cultura occidental, patriarcal y cristiana sobre el país, a partir del estado” (RIVERA CUSICANQUI, 2018, p. 145).

Cabe destacar que, os indígenas representam uma parcela particular do povo brasileiro que é diferente, mas que não está lutando contra esse povo brasileiro. São uma parcela do todo social e os males da globalização neoliberal se açambarcam sobre todas as populações pobres, periféricas, trabalhadoras, numa ótica perversa que legitima a exclusão pela condição de diferença.

5.3. Saberes indígenas

No segundo bloco de análise, *saberes indígenas na escola*, elencamos as unidades de sentido que atravessam a escola como elementos reconhecidamente provenientes das sociedades indígenas, haja vista que os Tembé em sua longa trajetória de contato, absorveram também costumes de outras populações indígenas (WAGLEY; GALVÃO, 1961). Assim, foram objetos de interpretação as expressões, palavras e unidades textuais que convergem para uma perspectiva de valoração dos saberes tipicamente indígenas, aqueles reconhecidamente ligados às tradições e à ancestralidade indígena.

Vale ressaltar que tais elementos inevitavelmente passaram por metamorfoses ao longo do tempo e, muitas vezes, tiveram seus sentidos modificados em decorrência do contato

interétnico, porém, mantiveram-se condicionados ao reconhecimento de pertença à ancestralidade indígena, daí considerarmos como saberes indígenas, mesmo que de certo modo sejam diferentes dos elementos originários, como os mitos e os rituais, por exemplo.

Acerca da cultura Tembé-Tenetehar, numa extensa descrição, Wagley e Galvão (1961, p. 169) consideram este povo como uma “cultura em transição” em decorrência do impacto de várias formas de cultura, inclusive com colonos e outros indígenas. Naquele momento, estes autores afirmavam que “é difícil, senão impossível, estabelecer o alcance total desse processo de mudança cultural”, haja vista que as populações tendem a apropriar-se de modos que lhes parecem aprazíveis. Outrossim, no caso das populações indígenas do Brasil, muitos elementos culturais foram forçosamente introduzidos e outros mitigados pelos agentes políticos que comandaram o país por mais de 500 anos.

De acordo com Wagley e Galvão (1961), aspectos fundamentais e permanentes da cultura Tenetehar são a relação com a natureza e a compreensão acerca de seres sobrenaturais que, apesar da intensa ação de religiosos e também de órgãos governamentais como o SPI e posteriormente a FUNAI, permaneceram e permanecem fortes para os Tenetehar. A esta reflexão inclui-se o atual processo de homogeneização que se dá a partir das mídias e dos sistemas informacionais, que de maneira complexa vem sendo absorvido pelos mais diversos povos. Neste sentido o atual cacique da Aldeia São Pedro em suas reflexões pondera que a pressão sobre as tradições é muito intensa e somente sobreviverão enquanto identidades culturais, os indígenas que estiverem melhor preparados em termos de conhecimento para enfrentar este processo.

De maneira geral, as reflexões dos professores Tembé caminham na direção de uma necessidade de valorização de sua cultura ancestral que, entretanto, não possui lugar na escola: os cantos, as tecnologias, as vivências e as compreensões de mundo, bem como as elaborações ritualísticas, potenciais pedagógicos fundamentais não atravessam os processos de escolarização com a devida valoração, o que dificulta o despertar de uma consciência contextualizada de compreensão entre passado e presente (HOBSEBAWM, 1998), bem como de perspectivas de futuro. Assim, a tentativa de recuperar a língua ancestral e organizá-la nas formas falada e escrita, e ainda re-significar memórias e crenças para estabelecer esta valoração como potencial pedagógico, constitui um enorme desafio.

Ao analisarmos as narrativas de nossos interlocutores sobre os saberes indígenas na escola, inferimos que embora a escola esteja imersa no cotidiano e no sistema social da aldeia, estes saberes não possuem lugar na educação escolar. As heranças da colonização e o sentido

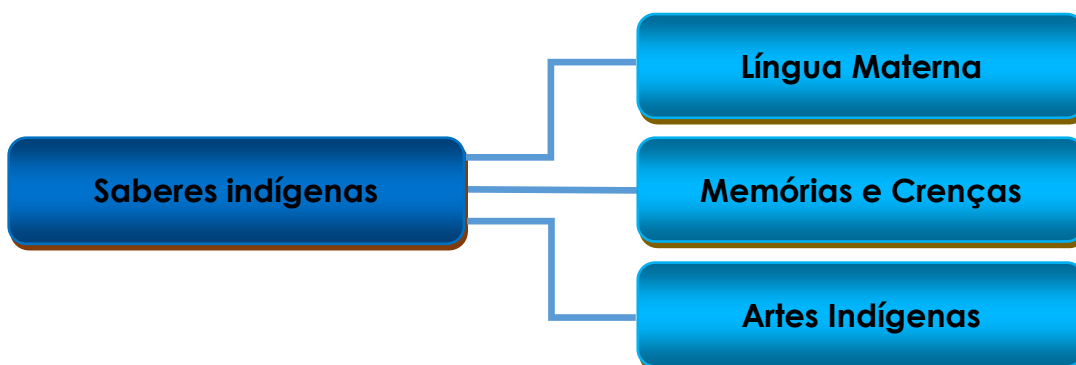
do silenciamento destes saberes comparecem como representação. Tal situação aparece extremada na fala do professor que revela “quando a gente começa a falar da questão indígena, tem aluno que diz que ele não precisa saber disso” (SINEI TEMBÉ, jun. 2019), mas “a gente tenta encaixar nossas coisas” (MARITÓ TEMBÉ, jun. 2019).

Tal situação nos revela que não é fácil assumir uma identidade há muito marginalizada pelos processos homogeneizadores. Contudo, verificamos uma postura por parte dos docentes numa compreensão de que é preciso assumir “um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas” (MOTA NETO, 2015, p. 49).

A postura de enfrentamento dos professores se apresenta mais expressivamente em reivindicações e tentativas de adequação na organização escolar que se ancoram na necessidade de reconhecimento e autorreconhecimento identitário dos Tembé. Há uma tentativa de permanecer ligados à sua ancestralidade, sem perder de vista as necessidades recorrentemente “modernas” da atualidade. Aqui, portanto, elencamos contextos das identidades Tembé com vistas aos aspectos herdados da sua gênese como Tenetehar.

Assim, consideramos como saberes indígenas na escola, para fins desta análise, os aspectos referentes à língua materna, a cosmologia e à relação com a natureza, os grafismos e outras expressões, que em certa medida, se contrapõem aos vetores de homogeneização. Estes aspectos do modo de vida (SORRE, 2002) são compreendidos aqui como unidade e não de forma estratificada, portanto, como marcadores da identidade cultural dos Tembé na atualidade.

Abaixo ilustramos o agrupamento realizado através de um organograma dos saberes indígenas:



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Embora constituam apenas uma pequena parcela dos elementos por nós observados, discorreremos acerca destes marcadores como unidades de sentido relacionadas à *língua materna*, às *memórias e crenças ancestrais* e as *artes indígenas*, por terem se apresentado com maior força durante nossos diálogos e observações em campo. Convém destacar que os mesmos constituem um conjunto indissociável e não elementos isolados no âmbito da comunidade e ou da escola e, portanto, serão sempre interpretados de maneira relacional.

5.3.1. Língua materna

De maneira geral a Língua Tembé ou Tembé-Ténêtéhar constitui, segundo Boudin (1978), um dialeto falado pelos indígenas do alto rio Gurupi com tronco linguístico no Tupi-Guarani. Para este autor, dialeto é “o resultado das mudanças de uma entidade mais ou menos homogênea – uma língua – mudanças que se fazem por divergências” (BOUDIN, 1978, p. 10). Sendo o dialeto Tembé-Ténêtéhar, portanto, uma construção genética entre o Tupi-Guarani e as contingências históricas e geográficas pelas quais o povo Tembé tenha passado. Vele destacar que o autor não se refere aos Tembé do Guamá em decorrência do silenciamento desta língua na parte norte da TIARG, onde, há “um significativo declínio da língua Tembé de modo que o português tornou-se a sua primeira língua” [sic] (MARRA, 2015, p. 218).

Muito embora não seja nossa intenção realizar aqui uma discussão linguística ou gramatical acerca da Língua Tembé, uma vez que a complexidade deste idioma não constitui objetivo de nosso estudo, é importante ponderar que:

O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as idéias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade; e por isso, se houvesse à nossa disposição um tesouro assim cabal, da língua de uma dada tribo, poderíamos daí inferir, em grande parte, o caráter do ambiente físico e as características culturais do povo considerado. (SAPIR, 1969, p. 45).

Para Edward Sapir, a trama dos padrões culturais e de uma sociedade e as características das relações ambientais que exerça estão indicadas na língua falada por aquela sociedade. Ora, no caso dos Tembé do Guamá, em especial a Aldeia São Pedro, a língua materna foi substituída pela língua do colonizador, não sendo possível um retorno aos princípios lexicais fundamentais para “reviver” tal idioma no âmbito cotidiano da comunidade e, na mesma direção, não sendo possível “reviver” suas categorias lógicas de pensamento. De acordo com Gersem Baniwa,

Embora a língua não seja o principal elemento que identifica um povo indígena, ela é um fator importante de reprodução e produção dos conhecimentos tradicionais e de incorporação, de forma apropriada, dos novos conhecimentos do mundo externo ao grupo. O pensamento é único e universal, mas esta universalidade é expressa de maneiras distintas e específicas em cada língua. As categorias lógicas de pensamento, tempo e espaço, de quantidade e qualidade, de causa e efeito expressam-se nas categorias gramaticais de maneira distinta em cada língua humana. (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 117)

A este respeito, ressaltamos que a língua Tembé se constitui especialmente de elementos da oralidade e, a oralidade figura como uma das principais formas de transmissão de saberes nas comunidades tradicionais, onde “os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração” (LUNCIANO-BANIWA, 2006, p. 130). Segundo Daniel Munduruku (2005), na oralidade das populações tradicionais, até o silêncio constitui uma importante lição. Portanto, a perda da organização idiomática e dialetal pela imposição de um padrão linguístico do colonizador, embora não tenha eliminado os padrões de transmissão desses saberes pela oralidade, impactam no sentido que se dá a esses saberes. De acordo com Moscovici (2015, p. 220) “a teoria das representações sociais insistiu, com razão, no laço profundo entre cognição e comunicação, entre operações mentais e operações linguísticas, entre informação e significação”.

A escola enquanto instituição de educacional na Aldeia São Pedro está organizada a partir da concepção não-indígena e neste sentido o currículo não contempla a língua Tembé. A ausência desta língua implica também na ausência de significações entre a sociedade e a natureza, nos modos de vida.

Vale ressaltar que, para além da dificuldade de instituição curricular da língua Tembé, ocorre a dificuldade de realização da mesma, haja vista a complexidade em se conseguir falantes⁴² que, de maneira sistemática, introduzissem o idioma ancestral na aldeia, pois, de maneira consensual, nossos entrevistados acreditam que, aprender a língua na escola não será suficiente para resgatá-la no âmbito da comunidade.

Assim, na aldeia São Pedro o uso da língua materna se restringe aos momentos ritualísticos dos Tembé. Para além disto, uma ou outra expressão são utilizadas no cotidiano como se fossem neologismos ou expressões idiomáticas de uma “língua estrangeira”, a exemplo

⁴² A maioria dos falantes da língua materna estão na parte sul da TIARG às margens do Rio Gurupi.

o termo *karaiw* ou *karayu*⁴³, usado para se referir ao não-indígena, exógeno, ao mesmo tempo que os denominam de “brancos”, “não-indígenas”, “de fora” e até “gringos”.

Recentemente, no ano de 2016, o Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade (Ideflor-Bio) publicou uma série de livros chamada Conhecimento Indígena que, em seu volume 2 traz as *Narrativas Tembé sobre a Biodiversidade*. Este livro constitui um esforço de preservação dos aspectos linguísticos ancestrais dos Tembé. Nele, as 15 narrativas sobre a biodiversidade e a relação dos Tembé com a natureza estão em língua nativa e traduzidos para a língua portuguesa. Entretanto, a pesquisa e as incursões que fomentaram a produção do referido livro reconhecem que a manutenção desta língua é um grande desafio mesmo na região do Rio Gurupi, sul da TIARG, onde estão concentrados os falantes mais idosos, uma vez que “há muitos jovens que entendem a língua, mas não a falam com fluência” (PARÁ, 2016, p. 7) e conseqüentemente, não sabem escrever em língua materna.

Portanto, a escola enquanto promotora de possibilidades linguísticas se torna um elemento de subversão da homogeneização proposta por ela própria em suas “grades curriculares”. É deste contraditório que emanam as imagens e os sentidos que organizam as representações sociais dos professores Tembé da Aldeia São Pedro: há uma língua que prediz a afirmação e o fortalecimento de suas identidades ancestrais, entretanto, as possibilidades de resgate e vivência dessa língua para o uso cotidiano lhes parece inalcançável. Como se evidencia na fala do Professor Tembé:

[...estamos tentando conseguir] professor⁴⁴ de... de língua indígenas... materna, mas só que esses professores não têm que atuar só lá na escola... vai continuar do mesmo jeito... os alunos vão para lá não falar lá... quando ele sair, ele... ninguém sabe fora, então se um ancião quiser vir ensinar a língua ele tem que andar na aldeia falar normal, com todos... o pai, com a mãe das crianças, que assim é mais fácil aprender a língua. (SINEI TEMBÉ, jun. 2019).

Ao se reportar a importância da linguagem levada aos espaços escolares, Arroyo (2012, p. 130) reflete que “o prestígio da letra escrita tem levado a secundarização e até à ausência de espaços de manifestação e valorização da realidade experimentada pelos próprios mestres e alunos e seus coletivos”. É notório que, a diminuição da importância da oralidade em função da escrita constitui uma máxima nas escolas e que, se nas escolas, cujas lógicas curricular e

⁴³ Boudin, M. (1978, p. 98)

⁴⁴ Até a data desta entrevista a Escola Francisco Magno Tembé não dispunha de professor de língua materna. Igualmente, o currículo escolar não possuía este componente curricular.

organizacional estão completamente afinadas num idioma, tal premissa é verdadeira, “que pouco lugar há para as narrativas orais do vivido nas didáticas escolares”, como pensar em perspectivas de valoração ou mesmo comunicação cotidiana em uma língua que a própria escola tenta silenciar?! Se possível fosse, neste momento responderíamos com o silencioso semblante de indagações da professora Tembê, que, após certa reflexão ponderou que “o aluno vai lá pela nota, né!? Não pelo interesse de aprender realmente a língua que faz parte da cultura dele” (SIMONE TEMBÊ, jun. 2019).

Como já mencionado, a língua Tembê não possui lugar na escola: não está no currículo prescrito e, muito embora constitua uma grande meta a ser alcançada pela reformulação curricular (2019), enfrentará ainda questões normativas e referentes a contratação de professores e a inexistência de material didático. Outrossim, convém destacar que o ensino de uma língua ancestral onde a primeira língua seja a língua do colonizador é um enorme desafio tanto para quem se proponha a ensinar quanto para quem precise aprender.

5.3.2. Memórias e crenças

Era uma outra vez uma comunidade que se reunia à noite ao redor de uma fogueira no meio da aldeia e.... deitados às costas dos mais velhos, jovens e crianças ouviam memórias e ensinamentos sobre a vida e o universo. As (hi)estórias perfaziam um momento de comunhão, partilha e entretenimento. Era muito mais que contar estórias ou histórias. Muito mais que apenas ensinar. Era perceber-se e compor-se como um único corpo, uma parte da natureza. Nas reflexões de Daniel Munduruku (2005), na aldeia, até o silêncio é um grande ensinamento.

Para Gersem Baniwa (2006) a educação indígena enquanto memória pressupõe que tais memórias não se constituem apenas de narrativas, mas dos comportamentos dos ancestrais que devem servir de exemplo para os mais jovens.

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 130)

Baniwa nos chama a atenção para importância da formação dos indígenas mais jovens junto aos mais velhos como forma “indispensáveis para a vida **individual** e a boa convivência **social**”. Ora, é o processo de formação da pessoa humana com base no caráter e no comportamento de seus predecessores pela boa convivência que preconiza uma boa educação para vida em comunidade, práticas estas que se justificam pela experiência de vida dos mais velhos.

Ancorados nesta perspectiva, os professores Tembé almejam que, os idosos participem ativamente da educação escolar. Nas reflexões do professor Sinei Tembé, a ausência destes momentos de partilha de saberes se evidencia:

Então... falta uma escola mesmo estruturada, de qualidade para nossos alunos e comunidade... que possa ter uma sala, pros nossos mais velhos, uma sala pra eles irem pra lá contar a história... Tudo isso falta na nossa escola ser fortalecido, porque a nossa escola não é só lá dentro da sala, ela tem que ser uma escola [...] com todo o povo, vai ter o meu pai, minha mãe, meus avós que querem participar da educação **mas não tem momento para eles**. Então nossa escola tinha que ter uma sala só deles chegar um dia, nós tirar lá, fazer o calendário escolar, lá tinha um dia deles pra contar história, lenda que eles sabem... (SINEI TEMBÉ, jun. 2019 – **grifos nossos**)

Para além da ausência de participação dos mais velhos na educação escolar, a narrativa do professor denuncia o desaparecimento das práticas de transmissão das memórias e crenças, assim como outros saberes ancestrais, pela tradição oral. Tal reflexão vem corroborada na narrativa de outro professor:

à noite os velhos faziam um foguinho no meio da aldeia e se deitavam no outro pé pra contar as histórias e os filhos se deitavam atrás, nas costas... a gente não entrava na conversa dos mais velhos, né!? Eles iam contar um pro outro e os filhos aprendendo... era uma maneira de ensinar e uma maneira de aprender [...] esse tempo, hoje, [...], nós não temos mais... esse tempo o pessoal tá tudo na televisão, nas novelas... não temos mais esse tempo! (PINÁ TEMBÉ, dez. 2018).

Em nossas visitas à Aldeia São Pedro e à diversas outras aldeias da TIARG encontramos diversas narrativas das quais apresentamos algumas na seção sobre cosmologia. Estas narrativas são carregadas de simbologias e importam em sentidos educativos ao Tembé, e, para conduzir o objetivo educativo, elas sofriam modificações introduzidas pelos narradores em decorrência do momento em que eram proferidas. Entretanto, conforme constatamos nas falas dos

professores Temb , o costume de transmitir essas narrativas para as gerações posteriores vem sofrendo perdas diversas ou mesmo desaparecendo ao longo do tempo e em função das mudanças espaço-temporais.

Dentre essas mudanças, a dinâmica populacional, igualmente representa um desafio na TIARG. Segundo nossos interlocutores, em toda a Terra Indígena do Alto Rio Guamá, há somente 78 pessoas acima de 50 anos, e a importância dada às tradições orais e os conhecimentos acumulados por esses idosos não garante que seus saberes ancestrais sejam perpetuados.

É importante notar que, em números absolutos, as 33 aldeias da TIARG possuem um número inferior a 03 idosos (acima de 50 anos) por aldeia. Portanto, a perspectiva de que a educação dos jovens Temb  deveria passar invariavelmente por uma cadeia de transmissão geracional, onde os mais jovens aprendessem com os mais velhos, desde aspectos simples da vida cotidiana em comunidade a aspectos mais complexos como hierarquia e políticas de aldeia, igualmente se encontra ameaçada.

Ademais, tal cadeia de transmissão também encontra novos desafios como o progressivo desinteresse dos mais jovens por elementos de sua ancestralidade. É importante ressaltar que as memórias e crenças de um povo exprimem sua posição diante do mundo e, no caso dos Temb , podemos acrescentar que para além da posição diante do mundo há uma compreensão de sua posição no e com o mundo⁴⁵. Sendo que, o silenciamento dos idosos constitui um silenciamento das memórias fundadas no cotidiano.

Para Heller (2008, p. 20), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: É a verdadeira ‘essência’ da substância social”. Há, uma compreensão de que a formação dos sujeitos decorre do cotidiano que em suma é a articulação entre indivíduo e sociedade. Em suma podemos inferir que as memórias e crenças reproduzidas pelas tradições orais, antes presentes no cotidiano dos Temb , são partes constituintes das objetivações e ancoragens que organizam suas representações sociais, contudo não possuem lugar na escola e, paulatinamente, são silenciadas nas relações de trocas cotidianas de saberes.

Segundo Moscovici (1978, p. 28), a representação social é um “*corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas pelas quais os homens tornam inteligíveis a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”. Logo, os saberes advindos do silenciamento da ancestralidade

⁴⁵ HOBBSAWM, Eric. (1995)

e fervor da “modernização” influencia a compreensão, a imaginação e o julgamento dos sujeitos acerca de situações que venha se deparar, constituindo, uma incongruência entre o desejo de resgate de preceitos ancestrais e as ações cotidianas.

Contudo, esta mesma “realidade física e social” apontada por Moscovici, no caso dos Tembé, é atravessada por padrões que fortalecem o sentimento de pertença identitária e, para além deste, reacendem uma simbiose entre o ser humano e a natureza. A este respeito, por exemplo, os rituais de passagem, embora sejam verdadeiros testes de resistência física e psicológica – por exemplo, no ritual do moqueado os pés das jovens iniciadas chegam a sangrar devido ao intenso esforço de caminhar descalças por 7 dias consecutivos – constituem momentos nos quais o envolvimento psíquico, simbólico, das crenças, da história e mesmo do sentido de ser indígena são afluídos e contagiam todos os participantes (inclusive os não-indígenas).

Para Jovchelovitch (2011, p. 67) “é essencial à atividade simbólica – a atividade do espaço potencial – reconhecer a realidade compartilhada – realidade dos outros”. Os escritos desta autora nos remetem a compreender tais rituais como processos representacionais que são tanto simbólicos, no sentido da afirmação de uma memória ancestral, quanto sociais no momento em que refletem mundos e modos subjetivos, intersubjetivos e objetivos de uma comunidade.

Apesar de afirmarem o respeito pelas crenças e compreensões cosmológicas, os conteúdos das narrativas dos professores expressam uma dualidade nas relações de aceitação das crenças e cosmovisões, quando reconhecem que, dependendo da família, tais aspectos gerais da cultura Tembé podem não possuir representatividade. A contestação das crenças na cosmologia embora não esteja explicitamente expressa, se consolida pelo silenciamento, como podemos inferir da fala da professora: “mais na parte cultural, a escola, ela respeita, né.... a parte da cultura de cada aluno, porque tem aluno que ele crê mais, nas crenças mesmo nossas, né, crê mais do que o outro, depende da família, né” (AGÉLICA TEMBÉ, nov. 2019).

É importante notar que, o sentido aqui atribuído às *memórias* não está vinculado exclusivamente a um passado distante, mas sim às relações pregressas que constituíram a organização do povo Tembé. Nesta direção, compreendemos que os ensinamentos dos mais velhos correspondem a componentes da educação e cultura Tembé, mesmo que, em certa medida, tenham se metamorfoseado ao longo do tempo:

Olha, vocês não têm que deixar de crer no que nossos mais velhos dizem... você não tem que deixar de crer no que eles tão dizendo, porque aquilo é o conhecimento que eles vivendo vão adquirindo... o conhecimento da natureza, né. Que a natureza, ela passa esse ensinamento pra nós, a natureza, ela nos ensina, né. Conforme você vai vendo, a gente vai aprendendo com ela. Então como eles já são pessoas mais velhas, eles têm o conhecimento que eles aprenderam com a natureza. (ANGÉLICA TEMBÉ, nov. 2019)

A este respeito, a própria cosmologia e as crenças de maneira geral advêm da relação pregressa de aprendizado com e na natureza. Assim, justifica-se por exemplo, a crença de que a “criança não pode ir meio dia pro rio...”.

A gente ainda acredita muito nos seres sobrenaturais. Por exemplo, criança ainda para nós, não pode ir meio-dia no igarapé, seis horas da tarde também não; e.... a gente acredita que tem ainda os donos da natureza, os donos da água, então, por isso, a gente ainda respeita... ainda tem esse respeito por isso, até porque a Festa da Moça, da menina, depois que ela faz o mingau, ela não pode ir seis horas no garapé, ela não pode ir seis horas no rio, em lugar nenhum... nem meio-dia. Então esse momento é sagrado. Não pode sair só. Quando ela faz a festa do mingau aí ela já não pode andar sozinha, tem que ter a companhia de alguém. A gente nunca pode deixar a menina só porque pode acontecer algo né?! Ela já fez a festa do mingau então ela tá, digamos assim, com o corpo aberto. Então qualquer coisa pode... uma coisa sobrenatural pode se adquirir do corpo daquela menina que tá com corpo aberto. Enquanto ela não fazer a festa do moqueado é um resguardo que a gente tem que ter com ela. (MARITÓ TEMBÉ, jun. 2019)

Categoricamente, os professores apresentam a versão do respeito pelas crenças, ao mesmo tempo em que lamentam a diminuição paulatina de sua importância. Como na narrativa da professora: “Então, isso é uma crença... então a gente respeita. Na escola ninguém vai dizer assim, contestar: Ah! Isso não é verdade... ninguém contesta, né. Essa parte são crenças nossas que são respeitadas...”. Contudo há uma recorrente narrativa de que tais saberes estejam bastante ameaçados.

[Os Pajés] tem pouco e.... futuramente acho que a gente vai perdendo, porque eles já estão bem idosos essas pessoas assim. E aí tem outras pessoas que tem aquele... que dizem que tem o dom de ser, mas aí não querem... Aí ficam às vezes dá aquela... aquela... ficam *atoadas* e dizem que se a pessoa não aceitar vai ficar doente. Eu sei que tem gente que não quer de jeito nenhum, mas aí ele tem esse *negócio*, quando começa a cantar umas músicas ele fica [atoado] sente alguma coisa também, sente os efeitos né?! Mas a pessoa não quer aceitar que ele tem esse dom, porque ele acha que o pajé é um feiticeiro, uma coisa assim. Já não tem um pensamento a diante que o pajé é um rezador, que tem tanto o pajé do bem como o pajé do mal: fazendo o bem é aquele que reza,

é aquele que faz curar as pessoas, e tem aqueles mesmo que só faz o mal pros outros. (SIMONE TEMBÉ, jun. 2019)

Ao mesmo tempo que representam questões cosmológicas como algo para o qual se deva ter fé, os discursos subjetivos dos Tembé denunciam marcas inconscientes remanescentes do processo de colonização, em especial quando tratam os saberes do pajé como “feitiçaria”. Ora, tal discurso compõe uma das estratégias de dominação impostas pelas missões no período colonial, o qual para além do desprestígio social, impunha aos seres dotados de poder de compreensão da natureza, castigos físicos e até a morte. Assim, embora os sentidos sejam partilhados pela comunidade e seja dada uma relativa importância para estes saberes, no âmbito da subjetividade, os mesmos são relegados.

De acordo com Jodelet (2009, p. 686) “as formas e as figuras da subjetividade são criadas e moldadas, na história, pelas condições sociais e instituições, que Guattari chama de “equipamentos coletivos de subjetivação”, que são de ordem religiosa, política, técnica, artística etc.”. A autora pondera ainda que, os processos de subjetividade estão abertos à mudança, entretanto, “a subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das figuras mais retrógradas da sociabilidade” (JODELET, 2009, p. 686).

Isto posto, inferimos que, a cosmologia Tembé e toda sua função simbólica e educativa findam subalternizada na hierarquia dos saberes, especialmente na escola, onde a ciência ocupa lugar de destaque. E é consenso entre nossos interlocutores a necessidade de repensar e reconstruir a simbologia dos saberes ancestrais de maneira que, em função das relações contemporâneas que atravessam seu cotidiano, a escola é a instituição capaz de desconstruir a imagem folclórica confeccionada sobre preceitos lhes garantiram, no passado, organização e sobrevivência. Uma vez que garantam hoje sua pertença e suas identidades. Assim, é necessário que a escola assuma uma postura de intervenções no sentido de compreender e preservar estes saberes.

5.3.3. Artes indígenas

O *rol* de produções que tratam das artes indígenas é bastante extenso, segundo Nunes (2011, p. 143), “Em qualquer livro de história da arte brasileira, encontraremos um capítulo dedicado à ‘arte indígena’”. Entretanto, este autor pondera que, na maioria das produções, o entendimento recorrente é de que a arte tem como principal função a produção de objetos para

serem “*contemplados*”, contemplação esta que ocorre deslocada dos ambientes de produção (geralmente nos museus e galerias), ou seja, o entendimento que privilegia a função estética dos objetos artísticos em detrimento de outras funções que possa reunir.

De acordo com Velthem (2010, p. 20), embora as manifestações artísticas indígenas tenham sido alvos de algumas iniciativas positivas de proteção dos patrimônios culturais indígenas, as artes indígenas permanecem “incompreendidas e desvalorizadas pela maioria dos brasileiros”, haja vista que tais contextos de valorização estejam restritos a parcelas específicas da população, como alguns grupos acadêmicos.

Daí compreendermos que esta noção de arte nos pareça pouco apropriada para tratar das expressões indígenas que compõem suas manifestações como a produção, decoração e uso de cuias, cabaças, redes, remos, flechas, barcos, cocares, culinária, maracás, música, dança, grafismo e plumagem, entre outros, haja vista que o objetivo maior das artes indígenas não seja a contemplação, mas sim o uso, que constitui igualmente uma importante função das expressões artísticas.

Não ambicionamos aqui discorrer sobre a epistemologia do termo ou noção de arte, pois a amplitude de tal conceito não constitui o mote de nossas apreciações. Mesmo assim, consideramos apropriado para o desenvolvimento de nossas reflexões.

As artes indígenas engendraram-se numa rede complexa de relações, significados e sentidos compartilhados pelo grupo no que se refere à produção, utilidade e contemplação. As expressões artísticas indígenas compõem sua vida diária e cotidiana, não correspondem aos parâmetros de separação estética entre belo e feio, de “criações voltadas para a perfeição formal, cuja fatura, desempenho ou simples apreciação lhes dá gozo, orgulho e alegria”. (RIBEIRO, 1983, p. 49). A arte indígena corresponde a componentes culturais que sancionam modelos de experiência coletiva complexos advindos de compreensões ancestrais, cujas raízes, em certa medida se perderam no espaço e no tempo, mas que desempenham também expressão espiritual.

Desta forma, consideramos aqui, como artes indígenas, elementos da cultura Tembé como o grafismo, a dança e as músicas, entre outros, sem ambicionar esgotá-los enquanto sentido ou representatividade para esse povo. Assim, agrupamos como *artes indígenas*, elementos como a pintura corporal, as plumagens e cocares, o canto e a dança do *ka'ê-ka'ê*. Estas manifestações não podem ser compreendidas como desconectadas de seus usos, da cosmologia e da vivência cotidiana dos Tembé.

Da mesma forma, para compreendermos as expressões artísticas indígenas pelo prisma das representações sociais, devemos ter claro que, sendo a arte indígena correspondente a objetos sobretudo de uso, o campo abrangido por ela é amplo e “se expressa de diferentes formas, das mais efêmeras pinturas corporais às duradouras edificações, incluindo artefatos de uso cotidiano e ritual, manifestações performáticas e musicais” (VELTHEM, 2010, p. 23), que são compartilhadas do ponto de vista simbólico pela população.

A este respeito, a noção de representações sociais, requer que os sentidos sejam compartilhados pelo grupo social. Portanto, quando um Tembé se pinta para a guerra, ou para mostrar que está feliz; quando uma mulher Tembé não pode usar um determinado grafismo, para não “atrair” as *karuwaras*; quando um adorno de penas vermelhas protege uma criança Tembé do sobrenatural; quando alguma música somente pode ser cantada à noite, porque se refere aos seres da natureza cujos hábitos são noturnos, enquanto outras somente podem ser cantadas durante o dia pela razão oposta... compreendemos que são formas artísticas tecidas no cotidiano da aldeia cujas expressões simbolizam muito mais do que apenas questões estéticas: elas compõem cosmovisões e, do seu compartilhamento, se organizam representações sociais dos Tembé-Teneteihar sobre suas próprias expressões.

O conteúdo simbólico dessas manifestações compõe o cotidiano da aldeia e, como tal, é reconhecido na escola como parte integrante da identidade Tembé. Por outro lado, a escola, em certa medida negligencia a importância destas representações, sobretudo pela atuação de docentes não-indígenas. Como relata a professora: “Conhecimento tradicional? Os professores brancos, de fora, não ligavam para isso” (MARITÓ TEMBÉ, jun. 2019);

De acordo com nossos interlocutores, apesar de uma mudança de postura e do recorrente esforço atual dos professores não-indígenas, na maioria das situações, não há uma compreensão das vivências, o que constitui um empecilho para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena na Aldeia São Pedro. Convém destacar que, não se trata apenas de pegar o livro da cidade e adaptá-lo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), mas fundamentalmente ir até as raízes culturais e incorporá-las como herança coletiva. Neste sentido, os professores Tembé ancoram-se na falta de profissionais indígenas para atuar em algumas disciplinas e no quadro técnico pedagógico para justificar os desafios enfrentados pela Escola Francisco Magno Tembé, uma vez que os não indígenas raramente alcancem um nível de sensibilidade suficiente para dar conta da complexidade identitária dos Tembé. Como assinalado pelos professores Tembé, sujeitos de nosso estudo: “Ele [professor não-indígena] não tem essa sensibilidade e essa

compreensão de fazer a introdução desses elementos que é de grande importância para a escola, para comunidade de modo geral” (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019 grifos nossos).

Embora o ideal de escola indígena preconize a inter-relação de saberes, uma interculturalidade (que a nosso ver somente é passível de concretização pela presença também de sujeitos não-indígenas nesta escola), a hierarquia dos saberes, não interpretada de forma crítica, pode se configurar como uma grande armadilha para as populações tradicionais. Assim, as práticas pedagógicas necessitam de uma reflexão cuidadosa para não incorrerem em transgressões de seus propósitos, muitos embora possuam *a priori* caráter educativo.

A este respeito nos relata o professor Tembé que manifestações exógenas estão se fortalecendo sobremaneira em decorrência da ação educativa:

[...] tem a festa junina, quadrilha, né... carimbo.... Isso é fundado pelos professores mesmo... que nem tá... vai acontecer agora... tem uma professora que tem aí, ensaiando com as crianças um carimbó, e uma dança é.... lundum. Sempre surge com essas dança... alguns professores aí... essas dança tá tomando de conta” (SINEI TEMBÉ, jun. 2019).

Por outro lado, manifestações artísticas ancestrais permanecem num processo de exotização: “a gente só dança nosso *ka’ê* quando tá a festa mesmo do mingau... como vai acontecer a festa do *Wira’u-haw*, a festa do moqueado (SINEI TEMBÉ, jun. 2019).

Convém destacar que é de extrema importância o processo de apropriação e compreensão dos saberes externos, porém, é também necessária uma compreensão crítica acerca da hierarquia dos saberes apregoada nos mais diversos meios. A exemplo disto, as canções ancestrais, em língua materna, não tocam nos rádios das casas, nem dos carros ou nas mídias em geral: sob seus arranjos de instrumentos artesanais, coros vocais sem notação musical, as músicas Tembé são tocadas quase que exclusivamente em rituais internos à aldeia, são compreendidas e exaltadas durante esses rituais, porém, cotidianamente não possuem espaço de reprodução, haja vista o bombardeio diário de outras mídias e, principalmente a dificuldade da língua. Daí o esforço dos professores indígenas em recompor tais elementos identitários a partir da escola: “Então a gente tá tentando trazer isso para dentro da escola. Não é fácil, mas a gente tá tentando trazer essas... esses valores assim que a gente ainda tem” (MARITÓ TEMBÉ, jun. 2019).

Por outro lado, as indumentárias, as plumagens e outros adornos não constituem mais elementos usuais do cotidiano. Estes somente são utilizados para processos de afirmação identitária e em momentos de reivindicações, momentos ritualísticos ou comemorativos. Este

comportamento justifica-se por uma mudança de concepção acerca da natureza. Segundo nossos interlocutores, diferentemente do passado, os Temb  não mais abatem aves com o exclusivo propósito de produzir ornamentos. O abate de quaisquer animais, somente deve ser feito para alimentação. Da mesma forma, a retirada de árvores da floresta somente deve ser feita para cumprir algum propósito, que não deve ser o capitalista. Tais posturas, embora tenham modificado comportamentos ancestrais, rompem com as ideias capitalistas introduzidas durante séculos sobre os Temb  e reafirmam uma condição de respeito e perspectiva de harmonização com a natureza.

De maneira bem mais expressiva estão a pintura corporal e o grafismo em geral. Estas manifestações são observadas no dia a dia dos Temb . Embora no passado tenham sido muito discriminados, atualmente, os Temb  orgulham-se de seus grafismos e em especial das pinturas corporais. Estas manifestações artísticas são bem mais difundidas e inclusive utilizadas por não-indígenas quando visitam a aldeia. Por nossas observações, inferimos que quando um não-indígena se permite pintar com grafismos indígenas na aldeia, apesar de envolver uma compreensão subjetiva dos indivíduos, para os Temb  representa uma expressão de respeito pela comunidade e pela cultura indígena.

Atualmente, há na aldeia um movimento de busca pelos desenhos ancestrais destas pinturas e suas simbologias, a busca pelo desenho da lua (*Zahy*) e da onça (*Zawar*), constituem um desejo dos Temb -Tenetehar para afirmação identitária. Entretanto, os jovens, compõem uma parcela da população que produzem e reproduzem novos padrões de escrita artística quando se trata da pintura corporal. Estes realizam as mais diversas evocações geométricas que fazem referência a outros seres da natureza como a jiboia e o jabuti, entre outros. A ação dos jovens corrobora para um dinamismo das artes Temb -Tenetehar, a nosso ver, sem a perda de seu simbolismo.

Os grafismos nos objetos produzidos pelos Temb  de forma artesanal, em especial nas cuias, maracás e outros utensílios igualmente são bastante valorizados tanto pelos indígenas que os fazem para decorar seus instrumentos usuais quanto por “estrangeiros” que, por questões diversas, os adquirem para utilizar como objetos de decoração e *contemplação*.

Assim, o som dos maracás, a dança do *ka' -ka' *, as pinturas corporais e em objetos são elementos que precisam de espaços de reprodução e, a escola enquanto instituição social que prima pelo direito   diferença e   identidade, deve compor-se dessa responsabilidade, haja vista que é um dos principais *loci* de entrecruzamento destas manifestações ancestrais com as tentativas de homogeneização cultural da atualidade.

5.4. *Entre-saberes*

No terceiro bloco de unidades sentidos agrupamos as noções, expressões, palavras e unidades textuais que convergem para uma perspectiva de interlocução não-hierarquizada dos saberes constituintes da identidade Tembé. Saberes diversos que comparecem na lógica educacional escolar e cujos conflitos entre eles “não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (CANDAU, 2008, p. 45), e que, sobremaneira, “permitam construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (WALSH, 2000, p. 11), com vistas a uma educação de qualidade.

Na obra *O lugar da cultura* (1998), de Homi Bhabha destaca que as identidades não mais se constroem pelas singularidades, mas sim pela interlocução de diferentes realidades, no caso das sociedades contemporâneas, em especial pelos processos globalizantes, onde o embate das culturas provoca fronteiras e rupturas: são os *entre-lugares* que por sua natureza não são fáceis de se caracterizar, mas que são passíveis de observação a partir de dimensões de tempo e espaço distintas na vivência humana. Daí, inferimos que, na aldeia, em termos da composição de saberes, a escola pode ser compreendida como um *entre-lugar* e, os conhecimentos ali compartilhados de maneira não-hierárquica como *entre-saberes*.

Nesta perspectiva, os saberes acadêmicos levados à compreensão a partir das lógicas locais, das formas diversas de compreensão de mundo, e a partir do trato escolar diferenciado, práticas pedagógicas e ações que desconstroem a concepção formalista de escolarização, são o mote de nossas apreciações. Assim, a naturalidade da mãe amamentando a criança enquanto estuda, a naturalidade da rede armada dentro ou fora da sala de aula, a naturalidade da aula à sombra de uma árvore, a naturalidade em compreender a natureza não como um obstáculo a ser vencido, mas como um componente da vida humana; nos conduz a outra compreensão entre o que se ensina e o que se aprende. Portanto, o lugar do currículo na escola e, em nosso estudo, mais relevante ainda o lugar da cultura Tembé no currículo, constituem reflexões que precisam ser enfrentadas por estudiosos, professores e comunidade escolar.

A este respeito, é conveniente ratificar inúmeras conquistas dos povos indígenas desde a Constituição Federal de 1988, pela qual os espaços de conquista e protagonismos indígenas têm avançado em diversos âmbitos sociais (saúde, educação e preservação das identidades e dos territórios). Além da Constituição Federal, há importantes regulamentações como a Lei 6.001/1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, a Declaração das Nações Unidas, sobre os direitos dos povos indígenas de 2007, a Lei 9.394/1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases

da educação nacional, a Lei 11.645/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, entre outras.

Os dispositivos legais acima de forma geral objetivam garantias como a educação escolar de qualidade, bilíngue e intercultural, haja vista que o contato entre povos de culturas e identidades diferentes ocorre inevitavelmente sob tensões diversas acerca da produção do conhecimento, produzindo uma realidade complexa que pode tecer diálogos a partir do paradigma da interculturalidade, como argumentam Nascimento e Urquiza:

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. (NACIMENTO; URQUIZIA, 2010, p. 115).

Numa compreensão correspondente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) enumera que a relação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos da contemporaneidade atua de maneira conflituosa na escola, pois, os objetivos da escola enquanto instituição são voltados ao futuro, como segue:

[...] tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação (BRASIL, 1998).

Embora as normas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), primem pela valorização, o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades diferentes, e reconheçam a necessidade de conservação da diversidade cultural e linguística, no currículo que perspectivas culturais diversas são colocadas de maneira hierarquizada, geralmente sob o prisma da superioridade dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos conhecimentos tradicionais.

Acreditamos na potencialidade de um currículo organizado de acordo com as necessidades das comunidades indígenas, com incorporação e respeito aos conhecimentos tradicionais. Tal proposta é capaz de propiciar melhorias nestas comunidades sem necessariamente impor a homogeneização. Por isso, concordamos com Walsh (2009), sobre a necessidade de formação e escolarização dos sujeitos numa perspectiva intercultural para que possam, eles próprios, estabelecer a formação das gerações futuras. A interculturalidade é o reconhecimento do direito à identidade de uma comunidade e do direito à escolha dos saberes que lhes sejam importantes.

Os professores Temb , sujeitos de nosso estudo, reconhecem não ser possível “frear” a relação com a sociedade capitalista, urbano-industrial, entretanto, vislumbram que a perspectiva da interculturalidade corresponde a uma alternativa pela qual não se sobreponha uma cultura   outra. Para Jovchelovitch (2011, p. 261), “o reconhecimento da diversidade e coexistência de saberes na mesma comunidade (e até mesmo na mesma pessoa) produz interrogações sobre a comparação entre diferentes saberes...”. Nesta direção, é fundamental pensar a relação entre aldeia e urbano como um cenário no qual os protagonismos nas relações de produção do espaço que ocorrem baseadas na educação, cujo respeito aos diversos tipos de conhecimento, a apropriação e instrumentalização das técnicas e tecnologias deva ser proveitosa ao ponto de compor-se como garantia das tradições e valores, bem como garantia de um viver melhor.

Para nossos interlocutores, a educação escolar deve se ocupar tanto dos saberes indígenas, “as coisas do branco”, quanto em garantir que seus saberes ancestrais sejam igualmente valorizados dentro do currículo e das práticas escolares compondo uma diversidade de saberes: “tem que ter um pouco de cada coisa, porque tem que valorizar quem nós somos...” (KAMIRAN TEMB , jun. 2019). Para Jovchelovitch (2001, p. 23) “a diversidade do conhecimento humano é um patrim nio disponível a todas as comunidades humanas, e o diálogo entre as diferentes formas de saber, constitui o difícil, mas indispensável, recurso que pode ampliar as fronteiras de todos os tipos de saber”.

De acordo com Fernandes (2017), a ancestralidade, as tradições, os valores e as normas de viver em grupo devem ser tratados como saberes tradicionais, para os indígenas são importantes enquanto identidade e a escola, portanto, não pode silenciá-los. Nossos interlocutores compreendem que:

A função da educação indígena é fazer com que os alunos indígenas tenham um aprendizado sobre a cultura do branco e sobre a cultura do  ndio [...]. Tem

que valorizar o nosso conhecimento. [...]. Nós precisamos crescer principalmente com o conhecimento (PINÁ TEMBÉ, dez. 2018).

A escola intercultural propõe um rompimento com o paradigma da exclusão e subalternidade dos povos indígenas, de seus saberes e, principalmente, propõe um rompimento com a imagem genérica acerca destes povos. Como observamos nos escritos de Kayapó e Brito:

A escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc., representado nas escolas repleto de esteriótipos, [sic] sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários. (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 39).

Embora a proposta intercultural não seja de fácil execução – haja vista que não é possível compreender o indígena brasileiro sem compreender os processos de colonização e, respectivamente, as marcas desta colonização introjetadas tanto aos indígenas, quanto aos não-indígenas –, traz à tona reflexões que evidenciam a continuidade do pensamento colonial pelo qual muitas escolas oferecidas aos indígenas delineiam-se por propostas de ensino nos moldes da atual sociedade urbano-industrial.

É neste sentido que nossas reflexões representam menos uma crítica e mais uma tentativa de contribuição aos esforços assumidos por nossos interlocutores, professores indígenas Tembé, para a promoção da interculturalidade na Escola Magno Tembé, os quais acreditam no potencial das práticas conscientemente e interculturalmente elaboradas como uma perspectiva de educação de qualidade para seu povo.

Assim, apresentamos a seguir o organograma no qual representamos os *entre-saberes* a partir da compreensão de interculturalidade e perspectivas escolares:

Figura 21 - Organograma *Entre-saberes*



Fonte: Elaborado pelo autor

Na perspectiva de *entre-saberes* compreendemos que estão contidos os saberes já tratados em nosso estudo, porém com visões elaboradas a partir de uma concepção de respeito às identidades. Assim, as artes, as tecnologias, as histórias e memórias, as crenças e as línguas podem ocupar lugares de interculturalidade na escola, compondo perspectivas que se iniciam como escolares, mas que se tornem sobretudo perspectivas de uma vida melhor para os Tembétenehar.

As conquistas dos povos indígenas estão ligadas especialmente ao resultado dos processos de escolarização, ainda que muitas ações referentes a esses processos sejam discutíveis. Como podemos observar nos discursos de nossos interlocutores: “A partir da década de 80, as lideranças também já começaram a ver a educação de uma forma de o próprio povo lutar pelos seus direitos, do próprio povo falar por si só [...] O povo Tembétene acreditou que a única forma de poder mudar o social da sua comunidade, e ter mais dignidade de poder lutar aos seus direitos era através da educação” (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019). “A escola... trouxe muito benefício como ter um melhor conhecimento sobre o nosso povo; ensinar a ler e escrever, que se não tivesse escola, até perante o conhecimento lá de fora, nós ia ser leigo nisso, nós não ia ter o conhecimento; debater, fazer documento, fazer trabalho...” (SINEI TEMBÉ, jun. 2019).

A educação, possibilitou efetivamente a compreensão das imagens pelas quais os processos de exclusão se fundamentam e consolidou ideais de resistência e autonomia, como discorre o professor Tembétene: “A gente avalia a educação como um elemento fundamental de transformação social e de mudança na vida da sociedade Tembétene, principalmente no preparo político das lideranças em defesa dos direitos... dos direitos do povo” (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019). Essas mudanças culminam também com reivindicações por melhorias na qualidade de ensino e ainda em esforços por parte dos indígenas para alcançar tais melhorias. Como já mencionado, os Tembétene ancoram as suas representações sociais sobre a educação, tanto nos períodos coloniais, quanto no aparato que a educação lhes propiciou para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

Os Tembétene reconhecem que o enfrentamento da contemporaneidade passa pela educação e pela manutenção de suas identidades culturais. Neste ponto é importante considerarmos a identidade Tembétene como conexas ao sentido de territorialidade, expresso pela ocupação de um território físico e simbólico, representativo de sua ancestralidade.

Considerando os *entre-saberes*, destacamos que os Tembétene representam seus objetivos educacionais como arranjos que compõem *perspectivas escolares* tanto na dimensão do presente como numa dimensão de futuro, onde, pela interculturalidade seja possível exercer

suas territorialidades em relações educativas que superem as polaridades, entre a tradição e o moderno, sem perder o valor das singularidades, e que, sobretudo, o lugar de cada um dos saberes possa ser contestado nos processos educativos.

A territorialidade comparece nas representações dos professores Tembé incorporada em diversos aspectos tanto da perspectiva da educação escolar quanto da educação cotidiana, pelo rompimento dos padrões de escola ocidental, que transparece na rede armada em sala de aula e no aluno que assiste as aulas sem camisa, sem uniforme e sem qualquer incômodo, a partir da naturalização de sua vivência identitária.

Assim, recorrendo à compreensão de educação *intercultural* como um elemento fundamental na estruturação e organização dos mais diversos aspectos da vida na aldeia (materiais e imateriais) e na relação com o espaço e culturas diversos – uma vez que seja ensino, aprendizagem, conhecimento, reconhecimento e luta.

A representação de educação dos Tembé, portanto, elabora-se com sentido de ato político capaz de prover melhorias na qualidade de vida da aldeia, capaz de proporcionar uma compreensão melhor do mundo e seus grandes desafios. Por isso, figura como elemento onde devem estar as mais diversas inquietações da comunidade como o resgate, “reavivamento⁴⁶” e manutenção da língua, do território, da territorialidade e das identidades, bem como a importância de compreender as modificações ocorridas ao longo do tempo na relação entre indígenas e não-indígenas, na relação indígenas-indígenas e na relação sujeito-meio ambiente.

Freire (1987; p. 30) reflete que a educação enquanto ato político deve superar a coisificação do sujeito de maneira que este se torne plenamente consciente de sua autonomia, humanizado, porque a humanização é uma vocação dos homens, mas é “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores”. Como nos reporta o professor Tembé:

O papel do professor indígena é fazer as crianças compreender nossa história e fazer elas valorizar... não é pra mandar o índio pra fora da aldeia... é pra ele servir pra comunidade... ele tem que ser consciente. [...] antes, nós não sabia dos nossos direitos. Agora, a gente já consegue lutar por eles na conversa e, isso foi dado pela educação (PINÁ TEMBÉ, 2018).

A fala do professor deixa clara a importância da escolarização e a necessidade de consciência identitária, pois, a escola é, ao mesmo tempo, a valorização da identidade e a inserção de estruturas homogeneizadoras, as quais produzem representações sociais que, de

⁴⁶ O cacique Kamiran utiliza o neologismo “reavivamento” com o sentido de revigoração.

acordo como Moscovici (2015, p. 37) “[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são resultado de sucessivas gerações”. Neste sentido, representações consolidadas na sociedade urbana tendem a se transplantar para a aldeia, oprimindo as representações sociais tradicionais daquele grupo social e, à escola cabe o entrecruzamento dos saberes e a contestação das hierarquias para extrair o necessário conhecimento advindo de seguimento.

As perspectivas escolares da aldeia para um engajamento político no sentido de buscar encaminhamentos em prol da garantia de direitos dos indígenas dependem, portanto, da compreensão de *si* e dos *outros* pelos Tembé, compreensão pela qual somente é viável na atualidade através de processos educacionais, requer que esses processos deem conta da complexidade que é a relação entre indígenas e não-indígenas. “Essa educação ela tem que ser uma educação intercultural... devido à necessidade que a gente temos de buscar novos conhecimentos ocidental..., mas... Não perder a valorização e a base e a formação desses alunos como cidadão Tembé” (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019).

Para os professores Tembé, a necessidade de compreensão do *outro*, da cultura do “*branco*”, através de processos de escolarização, não constitui uma busca por inserção em mercados de trabalho – embora isto lhes seja um direito enquanto cidadãos – ou uma disputa por posições privilegiadas na sociedade contemporânea, mas sim uma forma de prover condições para luta e defesa de seus direitos.

Tratando-se de direitos adquiridos ou, a adquirir, vivemos atualmente no Brasil um momento em que se configuram posições político-ideológicas radicais, inclusive institucionalmente, levadas a cabo por líderes políticos e, a partir destas, se estabelecem imagens que ameaçam o futuro da aldeia e das populações indígenas, principalmente pelo fato de que estas posições se expressam a partir de concepções etnocêntricas, semelhantes àsquelas dos períodos coloniais na América Latina, quando, institucionalmente, ser indígena, ser negro ou originário de quaisquer outras populações que não a branca europeia, impunha ao sujeito a subalternidade e a marginalização como forma de justificar o massacre dos sujeitos que se contrapunham aos sistemas de dominação. Não por acaso, o ano de 2019 foi marcado por diversos assassinatos brutais de lideranças indígenas em várias partes do país, inclusive lideranças do povo Guajajara, no estado do Maranhão. Povo qual é parente direto dos Tembé em sua ancestralidade Tenetehar. Tais situações de conflitos e mortes se dão principalmente pelo interesse capitalista sobre as reservas indígenas.

Portanto, este é um momento crucial para o fortalecimento das lutas indígenas. Momento qual se assenhora a necessidade de aprofundar os debates sobre os povos indígenas nas perspectivas educacional, social, econômica e política e, sobretudo, uma necessidade de desconstrução das noções de clientelismo, vadiagem e incapacidade intelectual, forjadas e propagandeadas pelas ideologias dominantes ao longo da história.

A extrema direita no Brasil, ao governar sob concepções e posicionamentos institucionais no sentido da revisão/negação dos direitos indígenas, como a demarcação de terras, o reconhecimento étnico-territorial, a educação e a saúde diferenciadas, dentre outros. Essas concepções afirmam, de maneira geral, que há “muita terra para pouco índio” e que tais terras deveriam estar disponíveis para a exploração agrícola ou pecuária, ou ainda para o desenvolvimento de potenciais áreas de mineração.

Convém reiterar que a atual conjuntura político-ideológica valoriza a economia e o lucro em detrimento da vida do indígena e baseia a negação de suas identidades na justificativa de que o indígena transforma a sua identidade ao adquirir técnicas, a *priori*, urbano-industriais, como a utilização de mídias e sistemas eletroeletrônicos e informacionais.

Entretanto, a reflexão do professor Tembé, ratifica uma compreensão precisamente inversa “os povos indígenas que vão conseguir sobreviver nessa atual conjuntura política, vai ser os povos que tiverem mais preparado politicamente, que tiver uma educação forte nas suas bases” (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019). O enfrentamento dos desafios advindos desta conjuntura socioeconômica e política atual requer uma educação cada vez mais politizada e representada a partir do respeito às diferenças.

A escola Francisco Magno Tembé, tenta um encontro entre o passado e o presente, para compor-se como para além de processos educacionais que obedeçam a padrões de homogeneização: “Nossa escola hoje ela tá formando as pessoas para ter o conhecimento, para ter o conhecimento tanto lá de fora como o daqui” (SINEI TEMBÉ, jun. 2019).

Neste sentido justificam-se os esforços dos Tembé por uma educação intercultural e de qualidade, sua luta por resgate da cultura ancestral e seu acreditar que tal educação lhes possa resultar num mundo melhor: A educação [...] ela que vai nos nortear a um futuro melhor... acreditar que um mundo melhor para o povo Tembé possível através do processo educacional (KAMIRAN TEMBÉ, jun. 2019).

Por tudo, as representações sociais dos professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar, embora recorram a imagens do passado e se entrelacem nas hierarquias de saberes, constituem protagonismos capazes de gerar novos saberes, que produzidos e

acomodados no tecido social, levarão a novas compreensões sobre suas identidades, por si e pelos *outros*.

5.5. Representações sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar

Nesta subseção apresentamos a caracterização das representações sociais dos professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar. Este processo se organiza a partir das imagens e sentidos partilhados por esses professores na rede de suas interações assim como também se encontra inscrito em suas formas de pensar, sentir e agir para com a cultura Tembé na educação escolar. Assim sendo, explicitamos os dois componentes das Representações Sociais de professores Tembé alvo de nosso estudo a objetivação e a ancoragem responsáveis pela organização das representações sociais destes professores.

Para tanto, apresentamos o quadro a seguir da primeira temática *saberes não-indígenas na escola* onde dispomos, na primeira coluna, as subtemáticas que correspondem às objetivações, ou seja, à materialização de conceitos em imagens; na segunda coluna, apresentamos as ancoragens, enquanto sentidos que se ligam a essas imagens; e, na terceira coluna, apresentamos os conteúdos centrais que compõem cada uma das unidades de sentido correspondentes.

Quadro 12 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé acerca dos saberes não-indígenas na escola

TEMÁTICA = SABERES NÃO-INDÍGENAS		
<i>Objetivações = Imagens</i>	<i>Ancoragens = Sentidos</i>	<i>Conteúdos centrais</i>
Língua portuguesa	Escola como lugar da língua portuguesa	Todos os elementos escolares, livros didáticos, disciplinas, etc. estão em língua portuguesa. Sentimento de silenciamento das tradições linguísticas ancestrais. A língua portuguesa se impôs como um dos principais vetores de homogeneização. Há uma hierarquia, dentro e fora da aldeia, dos sujeitos que dominam a língua portuguesa.
História e crença	Escola como lugar da História e das imagens da colonização	A história contada na escola segue a lógica da historiografia oficial, desprivilegia a história de resistência e protagonismo indígena e reproduz imagens distorcidas sobre estes povos. Ainda existe a imagem do indígena confeccionada pela colonização. A fé católica advinda da colonização ainda atravessa o cotidiano dos Tembé reproduzindo elementos religiosos e culturais dos outros.

Tecnologia	A escola como <i>loco</i> de apropriação sobre as tecnologias	As tecnologias estão presentes, na escola e na comunidade como um “caminho sem volta”. A tecnologia produz amenidades, mas desagrega saberes e costumes tradicionais no contínuo conflito entre o “velho” e o “novo”. É necessária uma compreensão das tecnologias e suas influências sobre a sociedade local.
------------	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A imagem de que a língua portuguesa, enquanto saber não-indígena, é homogeneizadora, corresponde a objetivação de que este saber possui lugar privilegiado na escola. Tal imagem está ancorada em condicionantes como o fato de todos os elementos escolares, dentre eles, livros didáticos, calendários, currículos, etc. estarem escritos em língua portuguesa, o que decerto gera o silenciamento das tradições linguísticas ancestrais, como forma de comunicação e pensamento.

Os professores ancoram a imagem de domínio da língua portuguesa como um dos principais vetores de homogeneização, um dos principais meios pelos quais se efetivou a colonização e que, ainda hoje, impõe-se hierarquicamente, dentro e fora da aldeia, haja vista que os sujeitos que melhor dominam esta língua se destacam nos diversos âmbitos sociais.

A imagem de que a escola é lugar da história e das crenças [oficiais], não-indígenas, encontra ancoragem no fato de que, estes saberes reproduzidos na instituição de ensino desprivilegiam as histórias de resistência e protagonismo dos povos indígenas, os quais são geralmente retratados a partir de concepções distorcidas, referendadas pela historiografia oficial.

Além disso, saberes não-indígenas de cunho religioso, foram impostos a partir de uma lógica escolar pelos processos de colonização. Estes saberes religiosos impuseram o silenciamento de muitos saberes ancestrais, em nome de um processo de homogeneização sociocultural e religiosa.

A imagem da escola como lugar de possibilidades de apropriação de conhecimentos tecnológicos, ou sobre equipamentos de tecnologia, está ancorada na evidente “invasão” tecnoinformacional que se dá tanto no espaço da escola quanto da comunidade em geral. Neste sentido, embora as tecnologias sejam vistas de maneira positiva, em decorrência das amenidades que proporciona, ancora-se também no sentimento de incerteza uma vez que contribua para desagregar saberes e práticas tradicionais.

Portanto, das análises de nossa primeira temática *saberes não-indígenas* inferimos que as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar se

organizam **primeiro** por uma compreensão de que a escola é um lugar da língua portuguesa, das histórias e crenças [oficiais] fundamentadas na colonização e, lugar de apropriação de conhecimentos sobre tecnologias, em suma, é um lugar que contribui para a homogeneização sociocultural.

No quadro seguinte, *saberes indígenas na escola*, destacamos as objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais de professores Tembé sobre os saberes indígenas na Escola Francisco Magno Tembé. O quadro segue a mesma organização do anterior sendo dispostos na primeira coluna, as subtemáticas de análise que correspondem às objetivações (imagens) e, na segunda coluna, as ancoragens (sentidos) que se ligam a essas imagens. Por fim, na terceira coluna, os conteúdos centrais de cada uma das unidades de sentido.

Quadro 13 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé sobre os saberes indígenas na escola

TEMÁTICA: SABERES INDÍGENAS		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos centrais
Língua materna	A língua materna não possui lugar na escola	A língua materna é reconhecidamente necessária, mas não está nos livros, não está nos diálogos, não está reproduzida no ambiente escolar. Não há professor de língua materna. Não é possível resgatar a língua para voltar a ser usual na comunidade.
Memórias e crenças	A oralidade, as histórias de resistência do povo e sua cosmologia não têm lugar na educação escolar	A oralidade se perde em meio às mudanças estruturais da aldeia. Há uma perda das memórias pelo falecimento dos anciões. Pela hierarquia dos saberes, o currículo silencia os modos de vida e pensamento diferentes dos pressupostos acadêmicos. A história do povo não é contada. A cosmologia não atravessa a escola com o devido respeito. Há uma exotização dos saberes cosmológicos. Ocorre certo desinteresse de muitos jovens pela ancestralidade.
Artes Indígenas	As artes na escola possuem lugar de destaque porque possuem destaque no cotidiano da aldeia.	As artes indígenas possuem lugar de destaque quando comparadas aos demais elementos da cultura ancestral. O orgulho pela arte é perceptível, especialmente os grafismos corporais. Há muitas modificações decorrentes do tempo e da criatividade dos indígenas. Representa um elemento de afirmação identitária. Há uma mudança de postura acerca dos recursos da natureza para produção de adornos. A dança e as canções sofrem impactos do domínio da língua portuguesa e de manifestações culturais externas.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A imagem de que a língua materna Tembé não possui lugar na escola, está ancorada no fato de que, este saber indígena não comparece na instituição educacional nem pelos elementos formais como documentação, livro didático, escrita dos alunos, entres outros, nem pelos elementos informais como a comunicação cotidiana pela oralidade. Tal situação explica-se como consequências do processo colonial e dos períodos históricos que se seguiram, que, decerto, ainda geraram o silenciamento das tradições linguísticas ancestrais, como forma de comunicação e de pensamento.

Da mesma maneira, as imagens relativas às memórias e crenças indígenas se ligam a sentidos (âncoras) de que estes saberes não possuem lugar na escola. Os conteúdos centrais que ancoram tal imagem advêm de fatos como o esquecimento das memórias ancestrais em decorrência da morte de anciãos, ou pela falta de registros sobre a história do povo, ou ainda pelos elaborados a partir das “lentes” do colonizador, os quais impuseram, desde sempre, uma hierarquia de saberes.

Assim, o currículo escolar silencia os modos de vida e de pensamento em prol de modos academicistas, desacredita os saberes ancestrais: não conta a história do povo e a cosmologia é geralmente mensurada como arranjos exóticos e folclóricos.

A este respeito, os conteúdos centrais das unidades de sentido apontam claramente para noção de impossibilidade de superação da hierarquia de saberes em decorrência do silenciamento de tudo aquilo que se apresente como diferente da cultura da classe dominante, geralmente institucionalizada. Esta classe dominante, ao mesmo tempo que impõe estratégias de silenciamento dos povos tradicionais, exige desses povos uma existência e uma sobrevivência “primitiva”, como condição para reconhecer-lhes as identidades.

No tocante às artes indígenas, os professores Tembé compartilham as imagens de que tais saberes são valorizados dentro da escola e na comunidade, quando comparadas a outros saberes indígenas. Estas imagens ancoram-se no fato das artes indígenas, grafismo, pintura corporal, adornos entre outros, comporem elementos efetivos de afirmação identitária, pelos quais os Tembé cultivam orgulho, embora já tenham servido como elementos de discriminação dos indígenas no passado.

Embora, os grafismos, as danças e a música Tembé tenham se modificado pelas inter-relações socioculturais no espaço e no tempo; embora sofram os impactos do domínio da língua portuguesa e os impactos da dinâmica promovida pelos jovens, estes saberes são compreendidos pelos Tembé como a ligação mais profunda e efetiva com sua ancestralidade.

Cabe destacar, porém, que esta valorização não se dá do ponto de vista do cultivo e propagação de uma escala local para uma escala nacional ou global, mas sim como instrumento de afirmação pontual e especificamente ligado a um tempo-espço. Ou seja, a produção e reprodução das artes indígenas não se dão com a finalidade de difusão para o mundo, mas sim para o convívio cotidiano na aldeia.

Neste sentido, os professores Tembé compartilham a representação de que, com exceção das artes, os *saberes indígenas* não possuem lugar na escola. Os saberes ancestrais são continuamente silenciados em prol de uma homogeneização sociocultural.

No último quadro, apresentamos a temática *entre-saberes*. Igualmente formatado com a primeira coluna contendo as subtemáticas que correspondem às objetivações (imagens); na segunda coluna as ancoragens (sentidos) e, na terceira coluna os conteúdos centrais destas unidades de sentido que compõem as representações sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na escola.

Aqui encontramos a ideia de interculturalidade dos saberes como desejo e tentativa de ações por parte dos professores. Encontramos também uma compreensão de que a escolarização, embora dicotômica, possibilitou o desenvolvimento de noções e aparatos intelectuais que refletem o passado, atuam no presente e se consolidam como perspectivas para o futuro.

Quadro 14 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé sobre a interculturalidade e as perspectivas escolares na Escola Francisco Magno Tembé

TEMÁTICA: ENTRE-SABERES		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos centrais
Interculturalidade e perspectivas escolares	A interculturalidade como anseio dos professores Tembé e como perspectivas escolares	A formação em Licenciatura intercultural provocou uma mudança na compreensão da educação. O pensamento intercultural se dá como uma perspectiva escolar de resistência e autonomia. Os professores anseiam por uma educação intercultural. É difícil viabilizar os princípios da interculturalidade na escola. A forte presença de professores não-indígenas constitui um desafio à valorização da cultura ancestral.
		A escola é concebida como possibilidade para o desenvolvimento de diversos aspectos da comunidade nos âmbitos político, econômico e social; a escola possui <i>status</i> de entidade capaz de fomentar protagonismos indígenas. Ela é vista como a maior fonte de perspectivas de desenvolvimento da aldeia e dos sujeitos. Possibilidade de resgate cultural e fortalecimento das identidades. Possibilidade de conhecimento do <i>outro</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A partir de exaustiva análise, inferimos que os professores Tembé compartilham a imagem de que a interculturalidade na escola será capaz de lhes proporcionar maior autonomia, protagonismo e valorização de sua cultura ancestral. Tal imagem se ancora no fato de que os professores sujeitos de nosso estudo realizaram seus cursos de graduação através da Licenciatura Intercultural Indígena promovida pela Universidade do Estado do Pará, já mencionada anteriormente.

A representação de que escola indígena numa perspectiva intercultural, embora não possa desfazer a hierarquia dos saberes, pode aproximar os saberes não-indígenas dos saberes indígenas numa perspectiva de mútuo questionamento e respeito, ancora o desejo dos professores por uma educação intercultural. Estas possibilidades são vistas como grandes perspectivas educacionais pelos Tembé, entretanto, para a efetivação de uma escola intercultural este povo enfrenta diversos desafios, seja do ponto de vista de infraestrutura físico-tecnológico, seja do ponto de vista dos recursos humanos.

A este respeito, os Tembé acreditam que a presença de professores não-indígenas constituiu por muito tempo um empecilho à promoção de suas identidades ancestrais. Porém, a nosso ver, somente é possível uma educação verdadeiramente intercultural pela inter-relação de saberes que se dará, não somente no currículo, mas especialmente na prática cotidiana pela presença das diversas culturas envolvidas. Ou seja, não haverá educação intercultural se todos os agentes forem originários de uma mesma cultura.

Daí apresentarmos a noção de interculturalidade nas representações sociais dos professores Tembé como *entre-saberes*. Os Professores objetivam o conceito de interculturalidade como possibilidade para o melhor desenvolvimento político, econômico e social da comunidade e dos seus sujeitos, ancorados na perspectiva de valorização dos saberes ancestrais ao mesmo tempo que se apropriam de saberes acadêmicos.

Para além disto, os professores Tembé compartilham a imagem de que a escolarização é capaz de fomentar protagonismos indígenas ou silenciar sua ancestralidade, uma vez que, seja a institucionalização do *outro* dentro da aldeia.

Ora, mesmo funcionado dentro da aldeia, imersa em sua realidade cotidiana, na escola os saberes indígenas ancestrais são compreendidos a partir da lógica de colonização. Os sentidos materializados nestes elementos se sobrecarregam dos sentidos impostos pelo processo colonial. Assim, não é possível compreender as sociedades colonizadas senão pela compreensão deste processo. Em termos psicossociais, são compartilhados imagens e sentidos

que compõem representações cujas raízes estão cravadas no pensamento colonial, opressor e excludente.

Não obstante a isto, é importante destacar que foi através de processos de escolarização, embora opressores, que os Tembé alcançaram protagonismos em diversos âmbitos na atualidade e buscam fortalecimento dessas conquistas sendo imperativo estabelecer o lugar de valoração da cultura Tembé na escola, lugar que lhe é devido.

Porém, como já mencionado a escola enquanto instituição que é sobretudo executada a partir de uma compreensão de classe dominante institucionalizada pelos governos vigentes em cada época e ao longo do tempo. Assim, ela foi também responsável pela disseminação de imagens errôneas sobre os indígenas, inclusive pela dimensão folclórica desenvolvido em torno do “Dia do Índio”, 19 de abril.

É comum encontrarmos nos mais diversos âmbitos sociais a reprodução de *grandes mentiras sobre os povos indígenas do Brasil*⁴⁷ sobretudo nas redes sociais, entre elas podemos destacar: “O Brasil é um país miscigenado, aqui não tem racismo”; “Os índios têm muitos privilégios”; “Tem muita terra para pouco índio”; “Os índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar”; “Nossa sociedade é mais avançada, não temos nada para aprender com os índios”; “Os índios atrasam o desenvolvimento do País”.

Esses discursos, nitidamente capciosos, atualmente servem de fundamento a objetivos maiores como a exploração de recursos naturais e a exclusão social e econômica das minorias, como deixa claro o atual presidente da República em seus constatastes ataques a estas populações. A seguir, destacamos *ipsis litteris* alguns desses ataques:

“O índio está mudando... cada vez mais, o índio é humano igual a nós”⁴⁸

“Os índios não falam nossa língua, não têm dinheiro, não têm cultura. São povos nativos. Como eles conseguem ter 13% do território nacional” [...] “Não tem terra indígena onde não têm minerais. Ouro, estanho e magnésio estão nessas terras, especialmente na Amazônia, a área mais rica do mundo. Não entro nessa balela de defender terra pra índio” [...] “[reservas indígenas] sufocam o agronegócio. No Brasil não se consegue diminuir um metro quadrado de terra indígena”⁴⁹

“Índio não fala nossa língua, não tem dinheiro, é um pobre coitado, tem que ser integrado à sociedade, não criado em zoológicos milionários.”⁵⁰

⁴⁷ conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br

⁴⁸ UOL Notícias, 23 de janeiro, 2020

⁴⁹ Campo Grande News, 22 de abril, 2015

⁵⁰ Midiamax, 22 de abril, 2015

“Pena que a cavalaria brasileira não tenha sido tão eficiente quanto a americana, que exterminou os índios”⁵¹

“Se eu fosse rei de Roraima, com tecnologia, em 20 anos teria uma economia próxima do Japão. Lá tem tudo. Mas 60% está inviabilizado por reservas indígenas e outras questões ambientais. ”⁵²

“Eu já briguei com o Jarbas Passarinho [ex-Ministro da Justiça] aqui dentro. Briguei em um crime de lesa-Pátria que ele cometeu ao demarcar a reserva Ianomâmi. Criminoso. ”⁵³

“Pode ter certeza que se eu chegar lá [Presidência da República] não vai ter dinheiro pra ONG. Se depender de mim, todo cidadão vai ter uma arma de fogo dentro de casa. Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola. ”⁵⁴

“Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola”⁵⁵

“Se eu assumir [a Presidência do Brasil] não terá mais um centímetro para terra indígena”⁵⁶ [...] “nem um milímetro”⁵⁷

“Em 2019 vamos desmarcar [a reserva indígena] Raposa Serra do Sol. Vamos dar fuzil e armas a todos os fazendeiros”⁵⁸

“Essa política unilateral de demarcar a terra indígena por parte do Executivo vai deixar de existir, a reserva que eu puder diminuir o tamanho dela eu farei isso aí”⁵⁹

“Se eleito, eu vou dar uma foiçada na FUNAI, mas uma foiçada no pescoço. Não tem outro caminho. Não serve mais. ”⁶⁰

É importante notar que os discursos acima, colocam os indígenas como seres inferiores, “quase humanos”, “não-humanos”. Sendo estes discursos proferidos publicamente por um agente público do mais alto escalão, o que corrobora para o fortalecimento e reprodução estigmas confeccionados desde a colonização. Tais elementos constantes nestes discursos do então presidente da república nos levam a afirmar que, para além das compreensões subjetivas de determinados indivíduos, o preconceito e a discriminação ainda existem como políticas oficiais.

Resta-nos questionar, de que maneira o ser humano, tolhido de seus direitos recebe tais imagens? Quais as consequências para estas populações no campo psicossocial e na autoestima desses sujeitos? Muito embora, essas questões sejam de difícil elucidação, cabe-nos destacar que esta lógica perversa pode inclusive gerar adoecimento destes sujeitos com consequências

⁵¹ Correio Braziliense, 12 de abril, 1998

⁵² UOL Notícias, 6 de agosto, 2019

⁵³ Entrevista com Marcelo Godoy, 2 de abril, 2017

⁵⁴ Estadão, 3 de abril, 2017

⁵⁵ Clube Hebraica, Rio de Janeiro, 3 de abril, 2017

⁵⁶ Dourados, Mato Grosso do Sul, 8 de fevereiro, 2018

⁵⁷ Globo News, 3 de agosto, 2018

⁵⁸ No Congresso, publicado em 21 de janeiro, 2016

⁵⁹ Vídeo pelo Correio do Estado, 10 de junho, 2016

⁶⁰ Espírito Santo, Indigenistas Associados, 1 de agosto, 2018

trágicas como depressão e suicídio, entre outras. Ora, os indígenas não são “quase humanos”. São humanos, sujeitos de direitos, cidadãos nacionais. Embora pareça uma batalha político-econômica de um governo embaraçado, tais discursos foram historicamente confeccionados e reproduzidos, inclusive nas escolas, e implicam nas compreensões subjetivas dos povos tradicionais.

Se o aluno indígena chegar à escola e não se sentir representado, acolhido, e valorizado enquanto ser pensante e protagonista de suas ações, a escola estará falhando enquanto instituição educadora. Portanto, é necessário romper com este paradigma de superioridade do não-indígena e trilhar um caminho de consciência e respeito ao ser e a seus saberes, aos saberes outros que lhes importam e aos *entre-saberes*.

Reforçamos que as representações sociais dos professores Tembé apontam para os *entre-saberes* como aspiração, entretanto, nelas, comparece uma hierarquia na qual os *saberes não-indígenas* se apresentam de maneira mais efetiva e poderosa que os *saberes indígenas* no âmbito escolar.

As representações sociais são estabelecidas como uma rede de significações que implicam em valores e práticas sociais. Desta forma a cultura produzida e reproduzida na escola, implica nas identidades do grupo social. Portanto, é necessário compreender as implicações destas representações sobre as identidades Tembé, sem perder de vista que podem se dar tanto de maneira positiva como negativa.

5.6. Implicações identitárias

Ao tratarmos de implicações nas identidades indígenas a partir das representações sociais dos professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar, é importante destacar que, no campo das representações sociais, estamos considerando que as construções das identidades de um povo como os Tembé pressupõem não somente autorreconhecimento, mas também interações, vínculos, luta e resistência pelo reconhecimento do *outro* – leia-se: governantes – bem como as ações governamentais em prol da cultura, religiosidade, arte, estética, direitos, deveres, liberdade de ir e vir, respeito e proteção de seus territórios.

São inúmeras as implicações assinaladas a partir das representações sociais dos professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar. Em nossa perspectiva de estudo, identificamos 3 (três) implicações centrais. Sejam elas: *a) hegemonia dos saberes não-*

indígenas e a subalternidade da cultura indígena; b) negação das identidades culturais e homogeneização; e, d) desterritorialização e reterritorialização.

a) Hegemonia dos saberes não-indígenas e a subalternidade da cultura indígena

A partir de nossas análises destacamos que a escola possui como diretriz a cultura não-indígena em sua prática pedagógica. A escola indígena Tembê se encontra organizada com base em uma hierarquia de saberes que torna hegemônicos os saberes cultivados nas classes dominantes uma vez que toma essas classes como referência de educação e sociedade em suas matrizes curriculares e em sua organização.

Embora existam garantias legais para o bilinguismo e a interculturalidade, na prática, para a “sociedade nacional” o valor se estabelece a partir do domínio da língua portuguesa e dos catedráticos padrões acadêmicos, numa concepção pela qual não importam o tempo da aldeia e as cosmovisões das populações tradicionais, mas sim os processos hegemônicos que, ainda hoje, preconizam “integrar o indígena à sociedade nacional”.

A escola organizada a partir destes condicionantes somados às condições precárias de funcionamento da maioria das instituições educacionais públicas reproduz condições de subalternidade para os povos indígenas e, o insucesso escolar dessas sociedades tradicionais no caso os Tembê são considerados como fracasso pessoal ou, de maneira mais perversa, como inépcia aplicável a toda uma população, com a finalidade de “legitimar” discursos preconceituosos e racistas além de desvalorizar a sua cultura e modos de vida inerentes destas populações.

Assim, a escola indígena se organizou a partir das diretrizes dos saberes não-indígenas, os quais corroboram a reprodução de concepções de subalternidade do povo e de sua cultura, implicando em enfraquecimento dos aspectos relativos à história de sua ancestralidade fundamentais para que crianças e jovens constituam suas identidades e deem continuidade a sua linhagem.

Por outro lado, é consenso dentre a maioria dos pesquisadores, que a escola produz também um ambiente de tensionamentos e de resistências à subalternização e ao ajustamento aos (e dos) processos de homogeneização ao passo que evidencia as diferenças e, sem a presença desta instituição educativa, esses processos de homogeneização seriam dissimuladamente mais perversos.

Segundo Assis (2013, p. 82), os Tembê concebem a educação escolar “como instrumento que lhes garante a condição para alcançar outros patamares da vida social, mas,

sobretudo, a possibilidade de intervir internamente na vida comunitária mediante o fortalecimento da identidade”. Para Bergamashi (2012, p. 141), “a escola é a instituição e o lugar privilegiado e estratégico para reduzir ou eliminar a intolerância, o preconceito, a discriminação e o racismo entre pessoas e povos”.

Compartilhamos da concepção acima, e sobre ela ponderamos que, embora a escola seja eminentemente uma instituição ocidentalista e “branca”, o fato de estar imersa no espaço social da aldeia, no território indígena, lhe impõe condicionantes deste contexto sociocultural, porém nem sempre suficientemente fortes para se tornarem hegemônicos. Desta maneira, ao nosso ver, os paradoxos entre os paradigmas das populações tradicionais e os paradigmas hegemônicos, somente podem ser negociados quando se estes paradigmas forem reconhecidos e respeitados num debate permanente capaz de produzir novas as ideias e lógicas de pensamento.

Para tanto, a escola deve estar imersa no cotidiano da comunidade, deve igualmente incorporar os aspectos socioculturais e políticos que a cercam, bem como incorporar de forma crítica e reflexiva os produtos de outras culturas. Neste sentido, consideramos a intrínseca relação entre educação e cultura como um todo indissociável que invariavelmente encontrará na escola conflitos internos e externos diante de objetos, propostas e perspectivas de homogeneização.

Reiteramos a uma necessidade de negociação entre o paradigma das populações tradicionais e o paradigma hegemônico, para que possamos conceber a escola como um espaço de entrecruzamento de saberes, onde o patamar de importância seja definido com base nos conhecimentos úteis àqueles sujeitos e suas respectivas comunidades. Desse modo, as diferenças culturais e seus cruzamentos na escola podem representar mudanças nas compreensões de mundo dos agentes envolvidos na escola.

É importante destacar que não basta o indígena compreender-se indígena e compreender suas diferenças em relação às demais populações. É necessário também que as demais populações igualmente compreendam estas diferenças para que ocorra o mútuo respeito às identidades. Assim, para uma real valorização e respeito aos modos de vida e identidades dessas comunidades, a educação intercultural na escola indígena não é o bastante, é fundamental que esta interculturalidade se propague sobre a escola não-indígena.

Muito embora na escola Francisco Magno Tembé, até o ano de 2019, o currículo prescrito não possuísse especificidades para esta população, além de possuir em seu quadro funcional inúmeros profissionais não-indígenas, esta instituição ambienta-se a partir de sua imersão nas relações sociais, culturais e identitárias territorializadas na aldeia. Porém, estas

relações, habitualmente não são valorizados fora deste território e, quando o indígena, no exercício de seus direitos, sai de sua comunidade, encontra conjunturas discriminatórias (inclusive quando pleiteia cursos nas universidades: instituições reconhecidas por valorizar a diversidade), pelas quais pode desenvolver baixa autoestima, e culminar na desistência, no mau rendimento e, no caso da educação, num suposto “fracasso escolar”.

b) Negação das identidades culturais e homogeneização

As representações sociais dos professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar, demonstram que ocorre uma negação de suas identidades pela escola e, isto implica, em uma consequente negação de inúmeras práticas ancestrais pelo próprio povo.

Ora, os sistemas de subalternização e homogeneização atuam sobre as populações indígenas no Brasil desde a chegada dos portugueses no ano de 1500 e, somente a partir da Constituição Federal de 1988, quando se adotou a ideia de um país pluricultural e pluriétnico é que se estabeleceu o reconhecimento às diferenças culturais. Entretanto, esse reconhecimento nas leis não desencadeou de imediato efetivas práticas de reconhecimento e fortalecimento étnico no âmbito educativo.

Assim, o *modus operandi* corrente da prática de assimilação do indígena não foi substituído, portanto, após 30 anos da promulgação da Carta Magna. Muito há que se lutar e conquistar, diante de mais de 500 anos de processos homogeneizadores e subalternizadores dessas populações tradicionais.

No caso dos Tembé da Aldeia São Pedro, por exemplo, somente no ano de 2019, ocorreu a elaboração de uma proposta curricular voltada ao atendimento de conteúdos específicos requeridos por este povo, conforme apresentamos na Seção II deste estudo. Ainda assim, a renovação curricular e as perspectivas de implantação demandam longos processos de adaptação e adequação das práticas pedagógicas, bem como, os desafios referentes aos recursos humanos (professores e técnicos) e materiais (materiais didáticos).

Os Tembé compreendem a necessidade de se manterem ligados à sua ancestralidade, especialmente nos processos educativos. Para tanto, devem lutar e manter vivas suas tradições e ritos baseados em crenças, religiosidade, trabalhos manuais, artesanais, caça, pesca, entre outros, que compõem a sua educação. Vivemos cada vez mais pressionados para consumir, pois a lógica neoliberal é a do capital, do consumo. As interações tecnológicas estão cada vez mais presentes em nossas vidas e as relações face a face cada vez mais efêmeras e empobrecidas. Significa dizer que estamos vivendo tempos de crise e obscuridade.

Vale destacar que, para o ser humano, em nível psicossocial é mais difícil resistir aos sorrateiros “encantos” que lhe são oferecidos a partir da concepção de “este é melhor que aquele” do que resistir a processos impositivos feitos através da força física nos moldes coloniais. Ora, enquanto o subjugo pela força física promove uma ânsia pela liberdade, o subjugo pelos “encantos” da modernização promove uma contemplação e um intenso desejo de consumo desta modernização que, quando alcançados metamorfoseiam os sujeitos pelo sentimento de contentamento afluído pelo ato de comprar.

Contudo, tal aceção não representa o desaparecimento das identidades, mas sim uma forma dessas identidades exercerem seu dinamismo. Acreditamos que os processos de homogeneização, sobretudo na globalização, embora enfraqueçam as relações de um povo com sua ancestralidade, não destroem as identidades locais, haja vista a impressão das memórias referentes ao passado e as vivências do presente, bem como àquilo que a comunidade acredita e, no caso dos Tembé, a relação que exercem com (e sobre) seu local de morada, a fauna, a flora e as águas.

Há, portanto, neste dinamismo, um movimento de apropriação da realidade contemporânea. A maioria das reivindicações dos Tembé se concentram atualmente em pautas para a garantia das terras, de saúde, educação, estradas, que lhes são direitos civis e de reconhecida necessidade.

Por outro lado, essas demandas constituem perspectivas da modernização e podem lhes conduzir a processos mais poderosos de desestruturação de sua ancestralidade, acelerando as mudanças e provocando lapsos de compreensão e organização.

É recorrente no senso comum a alegação de que tais demandas se configurem como privilégios concedidos aos povos indígenas. Isto gera discursos subjetivos e institucionais diversos, ora contra, ora a favor dos avanços sociais, econômicos, políticos e educacionais sob a face da “modernização” das populações indígenas. Entretanto, em sua maioria, estes discursos possuem caráter de negação dos direitos e das identidades dos povos tradicionais.

Pela negação das identidades indígenas afloram discursos que descrevem o indígena como “preguiçosos”, “sustentado pelo estado”, carregados de preconceito institucional e sob os quais as demandas indígenas sejam por escolas, estradas ou condições de saúde, são sempre vistas como um ônus desnecessário ao país e, quando atendidas, são geralmente elaboradas sem considerar as peculiaridades das populações.

Para além da negação dos direitos e das identidades, é importante ponderar que políticas mal elaboradas e projetos implementados de forma descuidada se materializam de maneira

perversa sobre os povos indígenas. No âmbito de vivência da comunidade, por exemplo, o consumo de bens e serviços não-essenciais provoca o endividamento de indígenas e culmina com mudanças na relação do indígena com a natureza, e no modo de explorar a fauna e a flora.

A nosso ver, uma apropriação crítica da realidade contemporânea pelos povos indígenas, para enfrentar e subverter a condição de representável pelo *outro*, somente é possível através da escolarização e de uma educação que transcenda as paredes das escolas.

Assim, compreendendo a escola Francisco Magno Tembé para além de suas paredes, na Aldeia São Pedro reside um movimento de busca pela ancestralidade Tembé-Teneteihar, com mudanças no currículo e pela incorporação de professores indígenas no processo educacional. Este movimento, apesar de enfrentar diversos descaminhos e resistências, constitui-se numa dinâmica de apropriação dos saberes e possibilita pensar em perspectivas de futuro para a educação escolar Tembé e para a comunidade em geral.

Sem perder de vista que “todo ato de transmissão cultural implica necessariamente a afirmação do valor da cultura transmitida (e paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis)” (BOURDIEU, 2007, p. 229), consideramos a escola como um dos mecanismos de transmissão e endosso de padrões culturais determinados e, dialeticamente, como propulsão de possibilidades de reestruturação desses padrões.

Compartilhamos ainda do pensamento de Luciano-Baniwa (2006), segundo o qual a apropriação da escola pelo indígena e, mais ainda, a apropriação do conhecimento, pelos processos de escolarização são capazes de desconstruir as relações de subalternidade (tutela e paternalismo), provocando a autonomia e o desenvolvimento de protagonismos, fazendo com que os povos indígenas não precisem, assim, de porta-vozes sobre as dimensões de suas aspirações e decisões.

Contudo, ponderamos que crianças e jovens cuja educação se baseie numa subalternização de sua cultura originária pela valorização de outras culturas, tendem a “educar-se” no sentido de negar suas identidades culturais. Portanto, para fomentar autonomia e protagonismos, é papel fundamental da escola indígena valorizar o modo de vida do aluno e as práticas que compõem a educação escolar de maneira geral. É necessário que a escola esteja inundada de sua indianidade e preconize os saberes e os protagonismos indígenas em relação a outros saberes.

As representações sociais dos professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar denunciam um processo de silenciamento de sua identidade cultural pela instituição Escola. Isto implica em dizer que a escola vivida pelos Tembé da Aldeia São Pedro, precisa refletir a cultura

e as identidades deste povo materializando-as em todos os seus aspectos organizacionais enquanto instituição educacional.

c) Desterritorialização e reterritorialização

Outra implicação central das representações sociais dos Tembé sobre a sua cultura na educação escolar são os processos de desenraizamento simbólico-cultural sobre seu território, o que consideramos como desterritorialização. Este processo se dá pela desvinculação dos sujeitos de suas tradições em relação à terra e aos espaços de vivência, ou pela saída da aldeia, ou pela desconstrução de suas concepções e práticas tradicionais. A desterritorialização, neste sentido, tanto pode ser física quanto psicossocial, em decorrência de conexões econômicas, políticas ou culturais que relativizem o território. Portanto, a partir de novas concepções sobre seus espaços de vivência, o indígena se desterritorializa e se reterritorializa⁶¹.

Compreendemos que a educação escolar distanciada dos aspectos culturais de um povo produz este tipo de desenraizamento e, no caso da aldeia São Pedro, a escola ainda permanece distanciada da cultura Tembé. As tentativas de homogeneização (coloniais e neocoloniais) continuam atuando no cotidiano da população, seja pelas lógicas institucionais, seja pela reprodução de concepções das classes hegemônicas.

Aqui é importante destacar que, para compreendermos processos protagonizados por povos colonizados, pressupõe-se compreendermos também que, para além de aspectos econômicos existem noções de mundo que subvertem e dissimulam as práticas cruéis da colonização a partir de uma concepção que apregoa um necessário “progresso” da “civilização”, de tal maneira que, este suposto “progresso” se torna um desejo em essência e subverte também os sujeitos ao pensamento colonial.

Por outro lado, há muito os Tembé compartilham de uma concepção de educação como forma de empoderamento do ser, e como possibilidade de melhores condições de vida. Por este pensamento, em períodos anteriores à implantação da Escola Francisco Magno, os Tembé aventuravam-se noutros territórios, rumo às cidades em busca de processos de escolarização que, muito embora importantes, nem sempre eram bem-sucedidos em decorrência das situações de preconceitos e exaustão física e mental enfrentadas pelos indígenas fora de suas aldeias.

Cabe reconhecer que, a relação com o território não se dá apenas de maneira física. Território e territorialidade são partes inerentes da identidade de um povo. O território carrega

⁶¹ A reterritorialização pode ocorrer tanto em novos quanto em antigos territórios (HAESBAERT, 2002).

todo um conjunto de simbologias próprios daquela comunidade e, portanto, requer compreender que, ao sair da aldeia em busca de formação, o indígena se desterritorializa, da mesma forma que ao se transplantar para dentro da aldeia uma escola “branca”, esta não se constituirá em território indígena, se os princípios da indianidade deste povo não forem materializados nessa instituição. Dito isto, defendemos que as identidades indígenas devem compor-se como os elementos primeiros da educação escolar indígena.

Convém destacar que existe uma contraditória condição no processo de acesso à escola, pois ao passo que represente indubitáveis avanços, interfere diretamente nos modos de vida da população. Deste modo, um dos maiores desafios da escola indígena é produzir condições e conhecimento suficientes para que a população tradicional possa lidar com as mudanças e com os recursos exógenos (sejam materiais ou imateriais) de maneira crítica e consciente no entrecruzamento de sua matriz cultural com outras perspectivas de mundo. Portanto, a escola possui papel fundamental enquanto instituição responsável pelo tipo de aprendizagem, pelo “o que se aprende” e pelo “como se aprende”. A escola é o lugar onde os sujeitos sociais recebem conjuntos de esquemas de pensamento, segundo os quais devem participar da sociedade de sua época.

A escola indígena é, nesta acepção, um espaço de conquistas, onde as conexões da vida na aldeia com o mundo exterior devem ser avaliadas como elementos complexos imersos nas intencionalidades de uma época. Não por acaso, projetos que parecem, *a priori* bastante positivos, podem implicar em relações de poder sobre o território que desconectam o indígena de sua relação ancestral com o espaço em que vive.

A partir de perspectivas externas à sua comunidade, os indígenas muitas vezes são submetidos a projetos e modelos contrastantes com a sua cultura tradicional, o que provoca rupturas no modo de vida da aldeia e inclusive nas relações de poder. Vale destacar, que em sua maioria tais projetos são referendados por uma tradição científica reproduzida pela escola. Assim, muitos projetos aparentemente positivos produzem propostas de homogeneização e expectativas de adequação dos indígenas aos sistemas regulatórios do estado, fazendo com que a compreensão do indígena sobre si mesmo se estabeleça em forma de representações sociais externas, advindas deste processo.

Por isso, é importante considerar, na formação das territorialidades e das representações sociais dos indígenas, as intervenções governamentais – cujos objetivos, na maioria das vezes, visam a inclusão econômica do indígena e a exploração de recursos naturais de suas terras sem

considerar as especificidades de cada população –, provocam fissuras que corroboram para a negação dos direitos, das tradições, das identidades e dos territórios.

Não é nossa intenção, tratar aqui de outras populações indígenas, porém, cabe denunciar que, enquanto escrevíamos o parágrafo acima, fomos surpreendidos pela esdrúxula notícia de que o governo brasileiro acaba de nomear um missionário evangélico para chefiar as ações de proteção de indígenas isolados na Amazônia, sob uma notória perspectiva de desagregação das identidades destas populações.

Prosseguindo com nossas reflexões, inferimos que os professores Tembé lamentam a inserção de sistemas de ações (cosmovisões e crenças) e de objetos (infraestrutura e tecnologia) exógenos e que interferiram na cultura e na vida cotidiana do povo provocando, em certa medida, individualismos em detrimento da solidariedade.

Do exposto acima, o sistema de partilha de alimentos – uma característica fundamental de sua cultura e economia – se encontra ameaçada, pois as crianças não a concebem como um princípio usual, haja vista que não seja continuamente reproduzido no cotidiano de sua comunidade em consequência dos processos de homogeneização do consumo, em particular a geladeira. A partilha representava mais que apenas o uso compartilhado de alimentos ou objetos, a partilha representava o assentamento de laços de confiança convívio comunitário. A “não-partilha” fragiliza a vida em comunhão e a noção de conjunto, de um único *corpus* a ser preservado.

A este respeito, a lógica da homogeneização preconiza um sistema de ensino capaz de produzir indivíduos desterritorializados, “programados” por uma percepção homogênea de pensamento e de ação, que provoca nos sujeitos a ideia de que é necessário seguir determinados modelos.

Para dar ênfase a esta reflexão e compreender a escola como reprodutora de modelos sociais que interferem no modo de vida e nas identidades da comunidade em que esteja inserida, evocamos o pensamento de Moscovici (1978), segundo o qual, um grupo social constrói, a partir de seu cotidiano de relações uma imagem do objeto, um modelo social referente aos aspectos da representação desse objeto, que conseqüentemente é compartilhado.

E, numa concepção do entrecruzamento dos saberes, evocamos a compreensão de Jovchelovitch (2011), segundo a qual as representações se fundamentam em diferentes lógicas e funções simbólicas originadas do cotidiano e, que em essência subvertem a lógica da racionalidade moderna, científica, se revelando a partir de racionalidades e esquemas de pensamento específicos.

Empregando símbolos para dar sentido, a atividade representacional carrega consigo a complexa dinâmica de processos de significação e tudo o que eles implicam como mediadores entre pessoas e o objeto-mundo. Os símbolos podem estabelecer uma relação comedida com o objeto, como na atividade da ciência, ou investi-la de excessiva significação, como no caso dos mitos e tradições religiosas. Em ambos os casos, contudo, seu modo de operação investe a construção do conhecimento com a lógica dos afetos e do desejo, cujos traços residuais permanecem, mesmo quando há esforço claro de excluí-los dos processos de representação (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 186).

Desta feita, embora ocorram processos na escolarização Tembé, cujo propósito seja a homogeneização, a evidente permanência de resíduos e adaptações espaço-temporais da cultura ancestral deste povo persistem enquanto relação e organização de suas territorialidades.

É importante notar que, a luta do povo Tembé é travada sobretudo contra as interferências exógenas. As ameaças à sua cultura, às suas terras e aos seus territórios são ameaças à sua identidade. Ora, para as populações tradicionais, a terra e o território são extensões do ser. Em sentido estrito, para este povo, o território transcende a acepção concreta, físico-espacial, para uma acepção simbólica à qual está condicionada a existência dos Tembé, suas identidades e sua relação com a natureza.

Portanto, o território se constitui como parte integrante e indivisível da cultura Tembé. É nesta acepção que compreendemos como fundamentais os processos de defesa do território e das territorialidades, bem como os processos de reterritorialização sempre que necessário, uma vez que sejam noções propriamente dinâmicas. “Com efeito, a reterritorialização pode ser feita sobre um ser, sobre um objeto, sobre um livro, sobre um aparelho, sobre um sistema [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224). A escola Francisco Magno Tembé, embora enfrente inúmeros desafios para se tornar uma escola indígena e intercultural, não pode ser compreendida e apartada em suas matrizes do território físico, psicossocial e simbólico que é a aldeia e a identidade Tembé-Tenetehar.

É nesta direção que a educação comparece no pensamento Tembé como possibilidade de resistência e instrumentalização da população para o futuro. Ao representar a educação como uma perspectiva de melhoria, os indígenas operam o pensamento “para a frente” de maneira que serão “capazes de agir e de remodelar as coerções do passado de modo que a dinâmica da mudança pessoal, societal e cultural possa se realizar” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 193).

Reminiscências e dinâmica das identidades

Para concluir esta subseção, retomamos algumas reflexões sobre as representações sociais dos professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar e suas identidades que, língua portuguesa, história e crença, que compõem representações sociais de *saberes não-indígenas* na escola, os quais apontam para uma homogeneização e se apoiam numa hierarquia de saberes não indígenas, implicam no silenciamento, na negação e na exclusão dos saberes ancestrais do povo Tembé. Ficam evidentes, a este respeito, os sentimentos de **perda e revolta** corroborados por uma impossibilidade de resgate pleno de sua ancestralidade fundamentais para as suas identidades.

Vale destacar que, os sentimentos de perda e revolta se dão pelo fato da cultura Tembé ter sofrido imposições para uma mudança “forçada”. Pois, em uma sociedade, quando as mudanças em sua organização ou estrutura se dão pelo desenvolvimento e atendimento de suas próprias demandas, as rupturas são compreendidas como inerentes ao curso histórico e à sua própria condição de vida.

Na mesma direção, a língua materna, as memórias e crenças, que compõem representações sociais de *saberes não-indígenas* na escola, com exceção das artes indígenas, não possuem lugar na escola. Assim, a negação destes saberes indígenas pela escola, igualmente produz sentimento de **perda e revolta**.

Aqui é importante notar que, as crenças ancestrais, sobremaneira ameaçadas pela primeira colonização e, atualmente, pela hierarquia de saberes, enfrentam processos de negação ou de depreciação que refletem o pensamento da sociedade dita branca⁶² e, por conseguinte, muitos sentidos compartilhados sobre remédios, cosmovisões e seres sobrenaturais perdem paulatinamente sua importância e são levados a um plano secundário. Acreditamos, porém, que esses elementos da cultura não foram e não serão completamente abolidos das identidades Tembé, mas ao contrário foram reorganizados e ressignificados como aportes de suas identidades.

Por outro lado, as artes – pintura corporal, indumentária e utensílios diversos –, embora tenham igualmente sofrido diversas modificações ao longo do tempo, adquirem sentidos amplos de autorreconhecimento e **afirmação identitária**. O que implica em dizer que, estes elementos culturais foram elevados ao primeiro plano de importância enquanto afirmação identitária.

⁶² Embora a sociedade brasileira seja bastante miscigenada, ações discriminatórias e preconceituosas sobre os indígenas são comuns e partem dos mais diversos grupos étnicos.

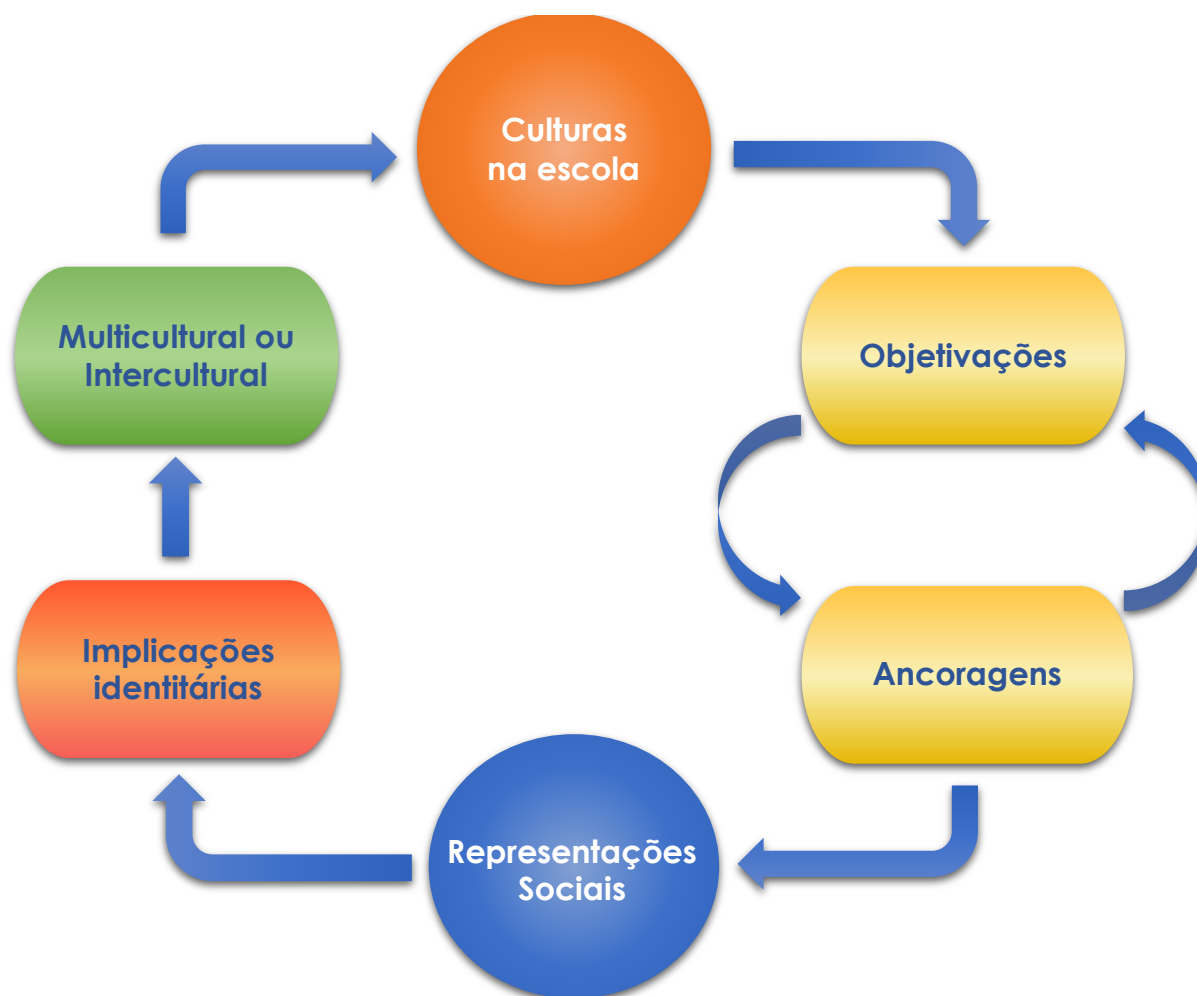
As representações sociais de professores Tembé implicam numa concepção sobre *si* e sobre os *outros*. No caso dos Tembé, a escola é o epicentro dos conflitos e negociações culturais e identitárias. É nela que a dinâmica identitária e suas tensões comparecem com mais força num movimento que agrupa passado, presente e futuro que se expressam e se materializam sobretudo no sentimento de **esperança** cultivado por este povo.

Uma vez que o *conceito de si* esteja vinculado ao *conceito de outro* e as identidades componham um conjunto de significados compartilhados e pluralizados pelas inter-relações espaço-temporais, estas identidades se dão a partir de sentimentos ora de negação, ora de pertença a uma determinada realidade.

Pelo exposto, inferimos a existência de um movimento cíclico e dinâmico no qual os diversos processos advindos do contato e das tensões entre as culturas são, em certa medida, reproduzidos na escola, ou pela própria institucionalização destes ou pela apropriação realizada pelos sujeitos componentes da ação educativa. Daí a reprodução de pensamentos de subalternidade, consumismo ou, de modo reverso, da necessidade de autonomia, protagonismos e fortalecimento das identidades culturais.

Na figura abaixo sintetizamos esse movimento cíclico pelo qual compreendemos que a inter-relação entre os povos (multicultural ou intercultural), encontra reflexo nos processos educativos, nas ações e cosmovisões dos sujeitos participantes destas inter-relações. O compartilhamento de práticas, hábitos e lógicas de pensamento, produz objetivações e ancoragens que se organizam como representações sociais ao passo que sejam consensualmente aceitas pelo grupo social. Tais representações, culminam com implicações identitárias e ratificam nossa compreensão de que as identidades culturais são dotadas de dinamismo. A dinâmica das identidades, por sua vez, provocará novas compreensões acerca das diversas culturas e suas possibilidades de inter-relações pelas quais os diversos saberes são absorvidos.

Figura 22 - Movimento entre culturas na escola, representações sociais e identidades



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Da ilustração acima, convém destacar que as interações, inter-relações, compartilhamentos, elaborações ou modificações de elementos das culturas e das identidades, sejam na escola ou no cotidiano da comunidade, não ocorrem de maneira linear e, portanto, o caminho que vai da cultura à cultura na escola, às representações sociais até chegar às implicações identitárias pode alterar-se a partir da dinâmica econômica e social. A exemplo disto, convém notar que elementos curriculares, de cunho pedagógico ou mesmo elementos estruturais, como as tecnologias, quando inseridos numa comunidade tradicional aceleram os processos de compartilhamento das imagens e sentidos (objetivações e ancoragens) que compõem as representações sociais desta comunidade. Portanto, a dinâmica das culturas, das identidades e das representações sociais está sujeita à dinâmica das ações público-governamentais e das políticas de aldeia.

Esta perspectiva demanda ratificar que a educação pensada para povos indígenas e outras populações tradicionais precisa ser compreendida a partir das especificidades, das necessidades e cosmovisões de cada povo.

Não podemos reproduzir a ideia de que o indígena não se atualiza nos mais diversos âmbitos de sua vivência. Cabe à escola e em especial à academia desconstruir esses pensamentos e noções tipicamente coloniais. Assim, como ponto central em nossas reflexões desvelamos que, as culturas não-indígena e Tembé estão acontecendo e se entrecruzando na educação escolar da Aldeia São Pedro. Porém, a nosso ver, há uma primazia dos *saberes não-indígenas* em detrimento dos *saberes indígenas*. Cabe-nos, portanto, ponderar que, uma educação indígena e intercultural deve se estabelecer a partir da priorização dos saberes originários do povo, e não o inverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Desarrumar as pedras do chão
Para marcar a minha passagem.
Vida é suor e paixão
Coração e coragem.*

(Hardy Guedes)

Entre comunidades indígenas no Brasil há um emaranhado de relações que se traduzem em extrema complexidade advinda do contato estabelecido entre as aldeias e os espaços urbano-industriais de maneira geral. Ou seja, a complexidade das relações entre indígena e não-indígena é ocasionada não somente pelas características étnico-culturais, mas também pelas distâncias e períodos nos quais ocorrem, sejam pela forma de acesso, sejam pelo tipo de contato e políticas que se estabelecem.

As forças capitalistas atuam de forma contínua para mitigar direitos e garantias conquistados por gerações anteriores, uma vez que os vetores de modernização atingem as comunidades indígenas de forma a eliminar determinados ritos e costumes através da substituição de elementos da organização das suas estruturas tradicionais. Assim, apesar dos desafios colossais, a manutenção da identidade indígena ancorada em seus saberes e práticas ancestrais se apresenta como um elemento importante para a resistência e existência das aldeias, bem como das mais diversas populações indígenas.

As imagens e os sentidos que compõem as representações sociais sobre a aldeia, sobre a escola e sobre a relação que se dá entre os Tembé e os meios urbanos constituem um conjunto de elementos que nos proporcionam o prognóstico de difícil reversibilidade e necessidade de reflexão sobre a condição desse povo, do necessário respeito às suas identidades e do direito ao desenvolvimento digno, o qual deve constituir-se como garantia.

Em certa medida, as expectativas de mediação dos objetivos escolares gerais, cujos ensinamentos se dão de forma compartimentada, representam hierarquicamente os saberes, silenciando ou subalternizando questões importantes às identidades culturais indígenas, por uma imagem de exaltação ou irrefutabilidade dos conhecimentos acadêmicos.

As representações sociais dos Tembé se constituem a partir de sua trajetória de lutas. O Tembé-Tenetehar, ao longo de sua história, precisou reconquistar seus direitos e defender os sentidos de sua indianidade diariamente, não apenas contra as invasões de terras e o etnocídio, mas também contra a invasão de odiosas ideias explícitas ou veladas advindas da colonização.

Diante desta realidade complexa que é a sociedade Tembé em suas múltiplas dimensões, nos propomos à análise de uma pequena parcela desta complexidade no âmbito do doutorado em educação.

A investigação tomou por base a hipótese de que os professores Tembé constroem representações sociais sobre sua cultura na escola e, estas representações, produzem implicações nas suas identidades, o que foi confirmado pelos resultados do estudo. Para além da tese se apresentaram compreensões e concepções sobre os mais diversos âmbitos da vida dos Tembé, como a educação, a cosmologia, a natureza, bem como a compreensão de que os protagonismos indígenas possibilitaram e possibilitam perspectivas de futuro e esperança, de dinamismo e fortalecimento identitário.

Nossa investigação nos possibilitou aprofundar os laços de amizade e admiração sobre este povo guerreiro, suas inquietações e sua força identitária. O campo das representações sociais nos possibilitou igualmente perceber que é necessário conhecer os grupos sociais em suas minúcias para que determinadas lógicas façam sentido. Tais lógicas e minúcias somente constituem objeto de uma reflexão comprometida quando passam a fazer sentido também para o pesquisador. Para tanto, o pesquisador necessita esvaziar-se de suas simbologias para internalizar os sentidos que o *outro* confere a sua vida, a sua cultura, a sua escola, ao seu território, a sua religião dentre outros.

O principal objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais de professores Tembé sobre a sua cultura na educação escolar e as implicações nas identidades deste povo. Os objetivos específicos foram: 1) caracterizar a cultura Tembé e as mudanças ocorridas em função do contato com o não-indígena; 2) caracterizar a educação escolar do povo Tembé; 3) destacar as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar indígena; e, 4) analisar as implicações da educação escolar na formação das representações sociais dos Tembé sobre suas identidades.

Para dar conta do primeiro objetivo específico – caracterizar a cultura Tembé e as mudanças ocorridas em função do contato com o não-indígena – recorreremos à história deste povo contada por pesquisadores e intercalamos com apreciações obtidas em campo. Observamos o dinamismo cultural que, simultaneamente, agrupa transformações em suas práticas de vivência e seus modos de vida ao longo do tempo e mantém profundas raízes identitárias ancestrais, onde a tradição oral constitui um elemento fundamental de resistência e organização social.

Aqui decidimos chamar de culturas Tembé, no plural, haja vista a densidade e a vastidão de elementos que encontramos. As **culturas** Tembé, neste sentido, **não** constituem uma cultura em extinção, como foi apregoada em muitas citações, situações e ocasiões ao longo da história, mas **sim** arranjos culturais dinâmicos marcados por uma organização social e política particulares, ritos, mitos, arte, cosmologia, tecnologias e relação com o meio ambiente próprias desse povo.

O segundo objetivo específico foi caracterizar a educação escolar do povo Tembé da Aldeia São Pedro, como já mencionado, embora seja o mesmo povo, cada aldeia possui suas peculiaridades e, portanto, nossas reflexões não constituem generalizações para todo o povo Tembé. Como aporte necessário a esta compreensão, imergimos nas produções acerca da educação, da educação escolar e da educação escolar indígena no Brasil, no Pará e na Aldeia São Pedro, nas concepções e paradigmas que nortearam estes processos educacionais desde a colonização aos dias atuais.

A educação escolar na Aldeia São Pedro se mostrou por características de escola ocidentalista, inclusive pela sua estrutura curricular e organizacional. Porém, há um espesso movimento para que a mesma se torne uma escola indígena fundada nos princípios da interculturalidade crítica. Isto denota a necessidade de compreensão das particularidades dos povos e a obrigação de não generalizações por pesquisadores e ou pelo estado daquilo que se compreende como educação escolar indígena.

O terceiro objetivo específico foi destacar as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar indígena, o que nos levou à teoria das representações sociais de maneira a compreender a partir da abordagem processual temáticas se apresentam como representações consensuais e coletivas dos Tembé-Tenetehar.

Para tanto, identificamos às imagens e sentidos que vão para além da atuação da escola, da composição do currículo e das práticas de ensino. Esta investigação nos levou à compreensão de que, muito embora as experiências escolares dos Tembé tenham sido perversas em diversos momentos da história, para os Tembé da Aldeia São Pedro a escola constitui o principal elemento de compreensão de sua realidade atual, mas continua representada pela composição de duas dimensões: uma que nega a sua indianidade e outra que lhes possibilita o fortalecimento desta mesma indianidade a partir de perspectivas de presente e de futuro.

As representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar se apresentaram por meio de três grandes temáticas: *saberes não-indígenas*, *saberes indígenas* e *entre-saberes*.

Na primeira temática, *saberes não-indígenas*, compareceram como objetivações (imagens) a *língua portuguesa*, a *história e crença* e as *tecnologias*, cujas ancoragens (sentidos) correspondem à compreensão de que a escola é o lugar onde os saberes estão hierarquizados de forma a valorizar os conhecimentos não-indígenas e subalternizar ou mesmo silenciar a ancestralidade indígena.

Na segunda temática, *saberes indígenas*, comparecem como objetivações a *língua materna*, as *memórias e crenças* e as *artes indígenas*. Os sentidos que ancoram essas objetivações dos professores Tembé denotam que, muito embora exista um movimento de busca pela interculturalidade e, em especial as artes indígenas ocupem lugar de destaque, os saberes indígenas são subvalorizados pela hierarquia de saberes da escola.

Na terceira temática, *entre-saberes*, comparecem como objetivações a interculturalidade a as perspectivas escolares, cujos sentidos estão ancorados nos anseios dos professores Tembé da Aldeia São Pedro por uma interculturalidade crítica e ainda como forma de garantir qualidade do ensino bem como preservação de preceitos ancestrais. A interculturalidade se apresenta como uma forma de compreender a si mesmos e ao outro a partir dos processos históricos e de escolarização, bem como da constante inserção de objetos exógenos no cotidiano da aldeia.

No último objetivo específico analisamos as implicações das representações sociais dos professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar para as suas identidades. Neste sentido, compomos reflexões acerca dos resultados coletivos e subjetivos das representações sociais na Aldeia São Pedro. Estas representações sociais, cultivadas e compartilhadas no tempo e no espaço histórico-social, implicam na compreensão de si e dos *outros* pelos Tembé e promovem uma noção de que o *ser* Tembé está no entrecruzamento de elementos ancestrais com as perspectivas futuras políticas, sociais, culturais e, sobretudo, educacionais.

Como implicações discorremos sobre a) *hegemonia dos saberes não-indígenas e a subalternidade da cultura indígena*; b) *negação das identidades culturais e homogeneização* e, c) *desterritorialização e reterritorialização*. Estas implicações se revelam como fortes elementos do tecido sociocultural e educacional dos Tembé-Teneteihar da Aldeia São Pedro.

A educação, como direito e ainda como entidade capaz de dar sustentação a outros direitos, não deve se constituir em mais um elemento de mitigação das culturas e dos saberes

indígenas. Ora, sempre que falamos em perspectivas de desenvolvimento, o econômico e o tecnológico ocupam lugar de destaque, porém, para comunidades tradicionais, ocorre inevitavelmente uma noção paradoxal entre o *novo* e as *tradições*, entre a *exclusão* e a *pertença*. É neste sentido que acreditamos em propostas educacionais interculturais que sejam capazes de garantir a essas comunidades o protagonismo e as suas próprias escolhas.

O curso de doutorado, e muito além, em nossas empreitadas de investigações, reflexões, concepções de vida e de mundo, nos *vaivéns* entre a aldeia e o urbano, compuseram **quem nós somos** e, pelos ensinamentos dos líderes indígenas, *não podemos esquecer quem nós somos*: nossas raízes, nossas aspirações, decepções, conquistas e inquietações.

Finalizamos este estudo, porém, nossas investigações não se encerram aqui. Quanto mais profundo ingressamos na complexidade da educação indígena, das representações sociais e das identidades, mais nos damos conta de que, em verdade, ainda nos falta muito para a compreensão dessa realidade.

Neste sentido, é importante indicar propostas de pesquisas a serem futuramente realizadas como, estudos em outras aldeias, estudos comparativos sobre representações sociais de líderes indígenas sem escolarização, representações sociais da juventude indígena, representações sociais comparativas de homens e mulheres indígenas, representações sociais de professores não-indígenas, entre outras, que possibilitem adensar a compreensão das representações sociais dos povos indígenas sobre suas identidades, sobre suas culturas, sobre a educação, sobre a religião, sobre a relação intercultural e sobre o passado, o presente e o futuro; compreender a partir do psicossocial a organização dos povos indígenas em sua relação com o *outro* e com a natureza.

Por tudo, pretendemos que este estudo constitua importante contribuição para a academia e para o povo Tembé, bem como almejamos que as possíveis lacunas do mesmo sejam debatidas e, sobretudo, sanadas por estudos posteriores. Do lugar e posição que assumimos como pesquisador, afirmamos que este é um campo de estudos desafiador e que muito pode contribuir com o debate, com ações afirmativas, de enfrentamento e de resistência dos povos indígenas. Sentemos a mesa para compartilhar o sal!

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiania: Ed. AB, 1998.
- ABRIC, Jean-Claude. **Représentations sociales: aspects théoriques**. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). *Pratiques sociales et representations* (p. 11-36). Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. **L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique**. In: Guimelli C, editor. *Structures et transformations des representations sociales*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé; 1994. p. 73-84.
- ALENCAR, Joelma Parente. *et al.* **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena**. Belém: UEPA, 2016.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o “protecionismo”**. CADERNO CRH, Salvador, v. 25, n. 64, p. 63-71, Jan./Abr. 2012.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. **Abordagem societal das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009
- ALVARO, José Luís; GARRIDO, Alicia. **Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.
- ANDRADE, José Maria Mendes de. **Ipy'a pe ukwa katu te'e – Ele sabe por si mesmo**. Uma etnografia do saber-fazer cotidiano e ritual na formação da pessoa Ka'apor. 175f. 2009. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará, Belém. 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANGÉLICA TEMBÉ. **Entrevista**. Aldeia Pirá / TIARG (Pará), 14 nov. 2019.
- ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações Sociais de Professores de Dança**. 2014, 351f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém. 2014.
- APPLE, Michael. *et al.* **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. Vozes. Petrópolis-RJ, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Vozes. Rio de Janeiro, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Vozes. Petrópolis – RJ, 2014.
- ASSIS, Eneida Corrêa de. **Reflexões sobre a situação escolar do povo Tembê: formação de professores e de formadores**. Observatório da Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos, Belém, 2012. (mimeo).
- ASSIS, Eneida Corrêa de. **Os Tembê-Tenetehara, a educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 2, p. 81-87, Maio/Agosto, Maringá, 2013.
- BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1984.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Zahar. Rio de Janeiro, 2005.
- BELTRÃO, Jane Felipe. **Vida e morte entre povos indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 206-238, jan./jun. 2015.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Entrevista**: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. Pelotas (RS), 15 de maio de 2012, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 127-148 – 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo Sousa. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Rev. Pro-Posições, v. 26, n. 2 (77). mai./ago. 2015. pp. 143-161.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora. Portugal, Porto, 1994.
- BOMBARDI, Fernanda Aires. **Políticas indígenas e indigenistas**: descimentos particulares de índios na Amazônia colonial (1680-1747). Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.
- BOUDIN, Max. **Dicionário de Tupi moderno (dialeto Tembé-Tenetehara do alto Rio Gurupi)**. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm. Acesso em: 27 de jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9393.htm. Acesso em: 30 out. 2017.
- BRASIL. **Plano de gestão territorial e ambiental da Terra Indígena do Alto Rio Guamá**: povo Tembé Tenetehar da terra indígena Alto Rio Guamá. Brasília: ECAM, 2018.
- BRASIL. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. **RES. Nº. 5 de 22 de junho de 2012**. Brasília: MEC/CEB, 2012.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101 (Tradução Luiz Fernando Mackedanz). 2006.
- BUSSOLETTI, Denise; GUARESCHI, Pedrinho. **Entre-lugares de verdades perigosas**: a teoria das representações sociais, a dor do outro e a dialogicidade ainda possível. 2011. Em Questão, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 63 - 76, jan/jun. 2011.
- CAMPOS, Yussef Daibert Salomão de. **O patrimônio cultural e o protagonismo indígena na Constituinte de 1987/88**. Entrevista com Ailton Krenak. Horiz. Antropol., Porto Alegre, ano 24, n. 51, p. 371-389, maio/ago. 2018.
- CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas Wai-Wai da aldeia Mapuera, Amazônia Brasileira**. 2017, 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ed. Vozes. Petrópolis, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Rio de Janeiro, 2008.
- CASTRO, E. V. **A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado.** Prisma Jur., São Paulo, v. 10, n. 2, p. 257-268, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/934/93421623002/>
- CASTRO, Iná Elias de. **O mito da necessidade:** discurso e prática do regionalismo nordestino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- COELHO, José Rondinelle Lima. **Cosmologia Tenetehara Tembê: (re)pensando narrativas, ritos e alteridade no Alto Rio Guamá – PA.** 174f. 2014. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas – Museu Amazônico. 2014.
- COELHO, Mauro Cezar. **A cultura do trabalho:** o Diretório dos Índios e um novo paradigma de colonização na Amazônia do século XVIII. In: QUEIROZ, Jonas Marçal de; COELHO, Mauro Cezar. (orgs.) Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX). Belém/Macapá: UFPA/NAEA/UNIFAP, 2001.
- COHN, Clarice. **Educação escolar indígena:** para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9804/9038>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- CORREIA, Maíra Baumgarten. Tecnologia. In: CATTANI, Antonio D. (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico.** Petrópolis, RJ: Vozes: Editora da Universidade/UFRS, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo.** In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) Currículo: debates contemporâneos. p. 133-147. São Paulo: Cortez. 2002.
- DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. **Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas.** Educ. Pesqui. [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 111-125. ISSN 1517-9702.
- DELUEZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, v. 5, 1997.
- DINIZ, Edson Soares. **Os Tenetehara-Guajajara: convívio e integração.** Revista de Antropologia. Vol. 27/28 (1984/1985), on-line, pp. 343-353. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41618581>. Acesso em 10 de jan. 2020.
- DOISE, Willem. **Les représentations sociales.** In: GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (Eds.). *Traité de psychologie cognitive*, Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.
- DUSSEL, Immanuel. **O Currículo híbrido:** domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.55-77.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano;** trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- EMÍDIO-SILVA, Claudio. **Xene Ma'e Imopinimawa:** a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã. 2017, 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARR, Roberto M. **As raízes da psicologia social moderna**. (9. ed.). Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006, 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- FERNANDES, Rosani de Fátima. **“Na educação continua do mesmo jeito”**: retomando os fios da história Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará. 2017. 266f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.
- FERREIRA, Mariana Kawal Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. Global, São Paulo, 2001.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Ago. 2002. Acesso em 28 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857>.
- FLAMENT, C. **Structure, dynamique et transformation des representations sociales**. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.): Pratiques sociales et representations (pp. 37-57). Paris: PUF. 1994.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, v.1. p.158, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, pp. 91-124. Porto, Portugal, 2005.
- FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho; OLIVEIRA, Karine Correia dos Santos de. **Objetivação**. Cadernos CESPUC, Belo Horizonte - n. 23 – 2013. p. 37-42.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **As implicações educativas do pluralismo cultural**. In: FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Lisboa: Passagens/Vega, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Weleda de Fátima. **Decoração corporal e educação nos rituais de puberdade Tembé**. 2014, 130f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.
- GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. Hucitec: São Paulo, 1989.
- GARCIA, Telma Eliane. **Prazer e padecer: a alcoolização entre os Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará**. 2015, 231f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará, Belém. 2015.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Zahar. Rio de Janeiro, 2002.
- GONÇALVES, Roseane Ferreira. **Autonomia e sustentabilidade indígena: entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008**. NAEA/UFPA. (Em Desenvolvimento Sustentável Do Trópico Úmido) Belém, 2010.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. Contexto: São Paulo, 2001.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008, 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GUARANY, Vilmar Martins Moura. **Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena**. In: ARAÚJO, Ana Valéria. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.
- GUIMELLI, C. **Le modèle des schèmes cognitifs de base: méthodes et applications**. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). Méthodes d’étude des représentations sociales. pp. 119-143. Ramonville Saint-Agne: Érès. 2003.
- HABERMAS, Jurgen. **Para a reestruturação do materialismo histórico**. Brasiliense. São Paulo, 1983.
- HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. Eduff, Niterói. Contexto, São Paulo, 2002.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; BRITO, Marcia Maria Bittencourt. **Educação superior e democratização: o acesso de populações negras, indígenas e do campo no ensino superior na Amazônia paraense**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 83-102, jul.-dez. 2013.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2006.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.
- HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. Paz e Terra. São Paulo, 2008.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX**. Trad. Marcos Santarrita. Companhia das Letras. São Paulo, 1995.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes (Nimuendajú 1981)**. Adaptado do mapa de Curt Nimuendajú, 1944. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Animuendaju-1981-mapa/nimuendaju_1981_mapa.jpg. Acesso em 18 mai. 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.
- JODELET, Denise. **Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.156, p.314-327, abr./jun. 2015.
- JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- JODELET, Denise. **Representações sociais: história e avanços teóricos**. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, D. C. de; CAMPOS, P. H. F. (Org). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p.11-21.

- JODELET, Denise. **Représentation Sociale**: phénomènes, concept et terorie. In: Psychologie sociale. Paris. PUF, 1990.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Psicologia social, saber, comunidade e cultura**. Psicologia e Sociedade; v.16, n. 2, p. 20-31; maio/ago 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Re(des)cobrimdo o outro**. Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 69-82
- KAMIRAN TEMBÉ. **Entrevista**. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 14 jun. 2019.
- KOSHIBA, Luís; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História do Brasil**. Atual. São Paulo, 1996.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia científica**. Atlas. São Paulo, 2017.
- LANE, S. T. M. **A dialética da subjetividade versus a objetividade**. In: FURTADO, O.; REY, F. G. (Org.). Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 11-17.
- LITTLE, Paul. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil**: Por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia. Universidade de Brasília, nº 322, 2002.
- LOBO, Rodrigo Gomes. **Naturezas esfumaçadas**: os Tembé e o mercado de crédito de carbono. 2016, 218f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **O Pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.
- LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciências e cotidiano. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo**: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.26, p.109-118, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática**. In: LOPES, A. R. C. MACEDO, E. F. de (orgs.) Currículo de ciências em debate. São Paulo: Papirus, 2004a. p.1-20.
- LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. **As representações sociais e a educação**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 11, 2013. SIRSSE, SIPD - CATEDRA UNESCO. Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.
- LOURDES MUNDURUKU. **Diálogos (Orais)**. Aldeia Itwaçu / TIARG (Pará), 7 dez. 2018.
- LUCIANO-BANIWA, Gersem José dos Santos (Org.). **Olhares Indígenas Contemporâneos**. 1ed. Brasília: Supernova Design, 2010. v.1. 259p.
- LUCIANO-BANIWA, Gersem José dos Santos. **Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil**: Avanços e limites na construção de políticas públicas. In: Ana Lúcia Vulfe Notzold; Helena Alpini Rosa; Sandor Fernando Bringmann. (Org.). Etnohistória, História Indígena e Educação. 1ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012a, v.1, p. 69-88.
- LUCIANO-BANIWA, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.
- LUCIANO-BANIWA, Gersem José dos Santos. **Olhares Indígenas Contemporâneos II**. 2. ed. Brasília: Identidade. Visual, 2012b. v. 2.180p.

- MAHER, Terezinha Machado. **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, L. D. B (Org.). Formação de Professores Indígenas. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 11-37.
- MAIA, Helenice. **Abordagens e metodologia no estudo sobre representações sociais e subjetividade**. Anais. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2013. II Seminário Nacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 23 a 26 de ago. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. pp. 12636-12649.
- MARITÓ TEMBÉ. **Entrevista**. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 13 jun. 2019.
- MARKOVA, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MAROLDI, Alexandre Masson. **A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 931-952, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/10211/7458>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **“Escola itinerante”**: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. 2015, 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Rev. Psic. da Educação 14/15. 1º e 2º Sem. São Paulo, 2002. pp. 17-37.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação, p.54-104.
- MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Ed. Loyola. São Paulo, 1979.
- MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de. **O ritual da festa do moqueado na sociedade indígena Tembê-Tenetehara: teias e tramas de saberes**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. 12, 2015. Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19426_11546.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.
- MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de. **O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê-Tenetehara**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.
- MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Vozes. Petrópolis, 2013.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Zahar. Rio de Janeiro, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Influences conscientes et influences inconscientes**. Psychologie sociale des relations à autrui, chapitre 6, pp. 141-160. Paris: Nathan/HER, 2000. Collection: Psychologie Fac. Ville Laval, Québec, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. **L'ère des représentations sociales**. In: Textes de base em Psychologie. TDB, Paris, 1990.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

- MOSCOVICI, Serge. **Hommes domestiques et hommes sauvages**. Paris: Christian Bourgeois, Éditeur, Ville Laval, Québec, 1979, 238 pp.
- MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015, 370f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.
- MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, n. 48, n. 2, p. 193-199. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.
- NASCIMENTO, Adir Casaro.; URQUIZA, A. H. Aguilara. **Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena guarani e kaiowá**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimentourquiza.pdf>.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. **A identidade da teoria das representações sociais**. Revista Ver a Educação, Belém, v. 10, n.1 e 2, jan./dez. 2004.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334006.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. **O campo das representações sociais: articulações possíveis**. Agália. Revista de Estudos na Cultura. Nº 107. pag. 181-203, 2014.
- NEVES, Ivânia dos Santos; CARDOSO, Ana Shirley Penaforte. **Patrimônio Cultural Tembé-Tenetehara: terra indígena alto rio Guamá – Iphan-PA**. Belém, 2015.
- NIMUENDAJÚ UNKEL, Curt. **Sagen der Tembé-Indianer (Pará und Maranhão)**. Zeitschrift für Ethnologie 47, p. 281-301. 1915.
- NÓVOA, Antônio. (org). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- NUNES, Fabrício Vaz. **As artes indígenas e a definição da arte**. Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba, Embap, 2011.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- OLIVEIRA, João Pacheco. **Sobre índios, macacos, peixes: narrativas e memórias de intolerância na Amazônia contemporânea**. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 285-310
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 15-40.
- PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw- Pará**. 2010. 171f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- PARÁ, **Decreto nº. 4.054**, de 11 de maio de 2000. Disponível em: <http://cpisp.org.br/decreto-n-4-054-de-11-de-maio-de-2000/>
- PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade. **Narrativas Tembé sobre a Biodiversidade / Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade**. Ideflor-Bio. Belém, 2016.
- PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony M. S. R. **Ancoragem**, Cadernos CESPUC, Belo Horizonte - n. 23 – 2013. p. 8-12.

- PEREIRA FILHO, Gerson; PINTO, Alírio Ferreira. **“De selvagem a cidadão”**: representações sociais do índio no ensino fundamental. *SapereAude*, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 128-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/download/P.2177-6342.2017v8n15p128/12030>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. 3ª edição. DIFEL. São Paulo – Rio de Janeiro, 1979.
- PINÁ TEMBÉ. **Diálogos (Orais)**. Aldeia Itwaçu / TIARG (Pará), 7 dez. 2018.
- PONTE, Vanderlucia da Silva. **Os Tenetehar-Tembé do Guamá e do Gurupi, povo verdadeiro**: “saúde diferenciada”, território e indianidade na ação pública local. 2014, 331f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014 - École Doctorale Erasme da Universidade Paris 13, Paris, 2014.
- REY, Fernando Luiz González. **O social na Psicologia e a Psicologia Social**: a emergência do sujeito. Vozes. Petrópolis, 2012.
- RIBEIRO, Darcy. **Arte índia**. In: ZANINI, Walter (Org.). História geral da arte no Brasil. v.1. Instituto Walther Moreira Salles. São Paulo, 1983.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen**: miradas ch'ixi desde la historia andina. Tinta Limón. Buenos Aires, 2018.
- RODRIGUES, Uisllei Uillem Costa. **O que você veio fazer na sala de aula? Intelectuais indígenas brasileiros e a educação**. 2019, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Acesso em 28 de junho de 2017. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica**: por uma pedagogia descolonial e intercultural. 2018, 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. EDUSP. São Paulo, 2008.
- SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**. Ensaaios. Livraria Acadêmica. Rio de Janeiro, 1969.
- SAQUET, Marco Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (ORGs) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ed. Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, São Paulo, 2008.
- SARRAF-PACHECO, Agenor. **Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara**: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 88-108, abr./jun. 2010.
- SARRAF-PACHECO, Agenor; SILVA, Jerônimo da Silva. **Repertórios de Saberes e Crenças Afroindígenas em Dalcídio Jurandir**. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. v.5, ed. especial, mai., 2019.

- SÊGA, Rafael Augustus. **O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Anos 90, Porto Alegre, n. 13, julho. 2000.
- SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. In.: SILVA, Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SIMONE TEMBÉ. **Entrevista**. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 12 jun. 2019.
- SINEI TEMBÉ. **Entrevista**. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 12 jun. 2019.
- SORRE, Max. **A noção de gênero de vida e seu valor atual**. In: CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs). Geografia Cultural: um século (3). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (ORGs). Geografia: conceitos e temas. BERTRAND BRASIL. Rio de Janeiro, 2006.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **Sobre o conceito de território: um exercício metodológico para a leitura da formação territorial do sudoeste do Paraná**. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.
- TEIXEIRA-PINTO, Márnio. **Iaipari: sacrifício e vida social entre os índios Arara**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1997.
- TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. Instituto Lukács, São Paulo, 2013.
- TRINDADE, Mariléia Pereira. **Representações Sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia**. 2019, 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral; ROCHA, Franciclei Corrêa. **Relatório de avaliação do cumprimento das Metas da Educação Escolar Indígena do Plano Nacional de Educação no Estado do Pará**, abril de 2010. (mimeo)
- VERGÈS, Pierre. **Os questionários para análise das representações sociais**. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. *et al.* Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPA/Editora Universitária, 2005.
- VELTHEM, Lucia Hussak Van. **Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos**. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 19-29, mai. 2010.
- VIDAL, Lux. (Org.) **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. EDUSP. São Paulo, 2000.
- WAGLEY, Charles; e GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara (Uma cultura em transição)**. Coleção Vida Brasileira. Rio de Janeiro, 1961.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Ministerio de Educacion**. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Unidad de Educación Bilingüe Intercultural – UNEBI. Lima, Peru, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: de Coleridge a Orwell. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WOLTER, Rafael Pecly.; WACHELKE, João; SÁ, Celso.; PASSERI, C.; NAIFF, D. **Temporalidade e representações sociais**: estabilidade e dinâmica dos elementos ativados pelo Regime Militar brasileiro. *Psychologica* (Coimbra), 28, (1), 107-125. 2015. doi: 10.14195/1647-8606_58-1_6.

WOODWARD, Kathryn, **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 2009.

ANEXOS

ANEXO I

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO

O Cacique da Aldeia São Pedro, do povo Tembê, localizada no município de Santa Luzia do Pará, na Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG), por meio desta, **AUTORIZA** o professor-pesquisador GLAUBER RANIERI MARTINS DA SILVA, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ ICED/ UFPA), sob orientação da Prof. Dra. Ivany Pinto Nascimento, a realizar sua pesquisa de doutoramento nesta comunidade, pesquisa qual está provisoriamente intitulada de "EDUCAÇÃO E CULTURA DO POVO TEMBÊ: as representações sociais sobre a sua cultura". O trabalho se apresenta de salutar importância para produção de conhecimento científico, bem como para registrar e dar visibilidade ao nosso povo ante à sociedade e a comunidade científica. Fica, neste sentido, autorizada a produção e a possível publicação da Tese de Doutorado resultante deste estudo, de acordo com os padrões éticos da pesquisa científico-acadêmica.

Caberá espontânea e individualmente a cada sujeito da pesquisa a assinatura dos Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos, bem como as condições de sigilo de seus respectivos nomes.

Aldeia São Pedro – Terra Indígena do Alto Rio Guamá, Santa Luzia do Pará,

04 de abril de 2017.


MAGNO KAMIRAN OLIVEIRA SOUSA TEMBÊ
Cacique da Aldeia São Pedro

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, Categoria _____, estou sendo convidado a participar da pesquisa: “EDUCAÇÃO E CULTURA DO POVO TEMBÉ: as representações sociais sobre a sua cultura” (título provisório) que tem por objetivo *analisar a constituição das Representações Sociais de indígenas Tembê sobre a sua cultura na educação escolar indígena e suas implicações nas identidades deste povo*. Essa pesquisa será realizada com indígenas Tembê da Aldeia São Pedro (professores indígenas, lideranças e alunos). Não participarão como sujeitos da pesquisa pessoas não-indígenas.

Minha participação no estudo consistirá em responder algumas questões/participar de pesquisa de opinião/participar de grupo focal e/ou entrevistas individuais, etc. sobre *a Educação e a Cultura Tembê*.

A entrevista/coleta de dados/grupo terá a duração média de 30 minutos ou aquela que o Eu/entrevistado desejar.

Os riscos com essa pesquisa são MÍNIMOS, sendo que EU posso me sentir DESCONFORTÁVEL EM RESPONDER ALGUMA PERGUNTA e caso isso ocorra, tenho a liberdade de não responder ou de interromper a ENTREVISTA em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Tenho a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista/coleta de dados, sem qualquer prejuízo.

Não terei **nenhuma despesa** com a pesquisa assim como **não receberei** nenhuma compensação financeira relacionada à minha participação na pesquisa.

Este termo será assinado por mim e pelo responsável pela pesquisa, em duas vias, ficando uma via em meu poder.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa poderei entrar em contato com o coordenador responsável pelo estudo: Glauber Ranieri Martins da Silva, que pode ser localizado no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus do Guamá, Belém. No endereço: Rua Augusto Correa, nº 01, Bairro do Guamá, Belém, funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00. Ou pelos e-mail: glauberranieri@yahoo.com.br e ranie@ufpa.br. Fone (91) 98111-2094.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim sobre a pesquisa. Discuti com o pesquisador GLAUBER RANIERI MARTINS DA SILVA, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas.

Assim, **CONCORDO** voluntariamente em participar deste estudo.

Quanto à identificação no estudo, Eu:

() não autorizo a divulgação de meu nome

() autorizo a divulgação de meu nome

() desejo e Autorizo a divulgação apenas de meu nome indígena (_____)

Assinatura do participante no estudo

Data: ____/____/____

Eu, GLAUBER RANIERI MARTINS DA SILVA, **DECLARO** que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado OU REPRESENTANTE LEGAL (se for o caso) para a sua participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo.

Data: ____/____/____

ANEXO III

Roteiro da Entrevista Narrativa em Profundidade: Aldeia São Pedro

1. Quais os principais aspectos/manifestações da cultura Tembê?
2. Qual o mais expressivo? Fale um pouco sobre ele.
3. Fale sobre:
 - a) Cosmologia (O Céu...)
 - b) Karowara (As entidades...)
 - c) Grafismo/pintura corporal (Sentidos e significados)
 - d) Rituais: crianças/ rapazes/ moça/ casamento/ morte
4. Esses aspectos culturais são tratados na escola?
5. Quais os aspectos da cultura do branco são tratados na escola?
6. Qual o mais expressivo? Fale um pouco sobre ele
7. Quais os aspectos da religiosidade branco/Tembê na escola e na aldeia?
8. Existe diferença de funções entre homens e mulheres?
9. Funções dos homens e das mulheres, como é? Sempre foi assim?
10. A alimentação do Tembê, quais os principais produtos?
11. As grandes batalhas (A batalha do Livramento)?
12. Como a educação tem colaborado para o desenvolvimento da comunidade? Quais as principais dificuldades?
13. Como o Sr. avalia a vida na aldeia antes da educação escolar (indígena)?
14. Quais as mudanças ocorridas na educação escolar indígenas desde a sua implantação e as consequências provenientes dessas mudanças? Como era e o que mudou?
15. Quais as dificuldades encontradas na educação indígenas nos dias atuais?
16. Como o Sr. avalia a vida na aldeia atualmente levando em consideração a educação escolar (indígena)?
17. Qual o seu projeto de futuro no que se refere à aldeia?

ANEXO IV
FOTOS DE OBJETOS NÃO-INDÍGENAS NA ALDEIA SÃO PEDRO



Posto de Saúde Indígena
Foto: autoria, 2018

Igreja de São Raimundo Nonato
Foto: Maritó Tembé, 2018



Campo de Futebol
Foto: autoria, 2018.

ANEXO V
CONSTRUÇÕES QUE FUNCIONAM COMO EXTENSÃO DA ESCOLA
FRANCISCO MAGNO TEMBÉ



A Ramada como espaço escolar



Fotos: autoria, 2019

A antiga escola de madeira (Francisco Magno Temb )



Foto: autoria, 2019

Escola Anexo Pir  (ao fundo) Capivara caminhando (  frente)



Foto: autoria, 2019

ESCOLA FRANCISCO MAGNO TEMBÉ (ANEXO PIRÁ)



Foto: autoria, 2019.

ANEXO VI
PINTURA CORPORAL TEMBÉ (JIBOIA)



Foto: autoria, 2019

ANEXO VIII - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES ANTERIORES A 2014

Dissertações e Teses de Educação Indígena – Fundo MARI – CEStA (Centro de Estudos Ameríndios)

1	ASSIS, Eneida Corrêa de	Escola indígena, uma "frente ideológica"?	Dr. Júlio Cezar Melatti	Dissertação de Mestrado em Antropologia Social	Universidade de Brasília	Brasília	1981
2	BARÃO, Vanderlise Machado	A Escola Indígena e o Poder de Estado: Construção de uma Identidade Étnica entre os Mbyá Guarani	SANTOS, Dra. Maria Cristina dos	Dissertação de Mestrado em História IberoAmericana	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	2005
3	BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes	Linguística missionária: Summer Institute of Linguistics	OLIVEIRA, Dr. Roberto Cardoso de	Tese de Doutorado em Ciências Sociais	Universidade Estadual de Campinas	Campinas	1993
4	BENDAZZOLI, Sirlene	Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de professores Ticunas no Alto Solimões/ AM	ARELARO, Dra. Lisete Regina Gomes	Tese de Doutorado em Educação	Universidade de São Paulo	São Paulo	2011
5	BONIN, Iara Tatiana	Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba	BRZEZINSKI, Dra. Iria	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade de Brasília	Brasília	1999
6	BRAGA, Veronice Lopes de Souza	O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica e os Descaminhos para uma Proposta de Educação Escolar Indígena	BRAND, Dr. Antonio Jacó	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande	2010
7	CARVALHO, Ieda Marques de	Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador?	BARROS, Dra. Helena Faria de	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande	1996
8	CAVALCANTI, Ricardo Antonio da Silva	Presente de Branco, Presente de Grego? Escola e Escrita em Comunidades Indígenas do Brasil Central.	FRANCHETTO, Dra. Bruna	Dissertação de Mestrado em Antropologia Social	Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1999

9	COHN, Clarice	A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado	VIDAL, Dra. Lux Boelitz	Dissertação de Mestrado em Antropologia Social	FFLCH - USP	São Paulo	2000
10	COLLET, Celia Leticia Gouvêa	Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena	FRANCHETTO, Bruna	Dissertação de Mestrado em Antropologia	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2001
11	CORRÊA, Roseli de Alvarenga	A educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Alto Solimões	MIGUEL, Dr. Antonio	Dissertação de Mestrado em Educação Matemática	Universidade Estadual de Campinas	Campinas	2001
12	CORTÊS, Clelia Neri	A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural	LUCKESI, Dr. Cipriano Carlos	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia	Salvador	1996
13	CORTÊS, Clelia Neri	Educação diferenciada e formação de professores/as indígenas: diálogos intra e interculturais	BURNHAM, Dra. Teresinha Fróes	Tese de Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia	Salvador	2001
14	COTA, Maria das Graças	Educação Escolar Indígena: A Construção de uma Educação Diferenciada e Específica, Intercultural e Bilingüe entre os Tupinikim do Espírito Santo.	OLIVEIRA, Dra. Elivanda Mugaribi de	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	2000
15	CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da	A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai	Dra. Adalgisa Maria Vieira do Rosário	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade de Brasília	Brasília	1990
16	DAL' BÓ, Talita Lazzarin	Construindo Pontes: o Ingresso de Estudantes Indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional"	COHN, Dra. Clarice	Dissertação de Mestrado em Antropologia Social	Universidade Federal de São Carlos	São Carlos	2010
17	FERREIRA, Mariana Kawal Leal	Da Origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil	SILVA, Dra. Maria Aracy de Pádua Lopes da	Dissertação de Mestrado em Antropologia Social	Universidade de São Paulo	São Paulo	1992

23	GRUPIONI, Luís Donisete Benzi	Olhar longe, porque o futuro é longe - Cultura, escola e professores indígenas no Brasil	GALLOIS, Dominique Tilkin	Tese de Doutorado	FFLCH-USP	São Paulo	2008
24	GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo	A aquisição da escrita e a diversidade cultural: a prática dos professores Xerente	MOURÃO, Dra. Laís	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade de Brasília	Brasília	1996
25	ISAAC, Paulo Augusto Mário	Educação escolar indígena Bóe-Bororo: alternativa e resistência em Tadarimana	BARROS, Dra. Edir Pina de	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá	1997
18	FERREIRA, Marivania Leonor Furtado	A passos de meninos: uma análise política educacional indigenista	BRAGA, Dra. Elza Maria Franco	Dissertação de Mestrado em Sociologia	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	2001
19	FRANCHETTO, Dra. Bruna	Ritos de Civilização e Cultura: a Escola Bakairi	COLLET, Celia Letícia Gouvêa	Tese de Doutorado em Antropologia Social	Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2006
20	FRANCO, Patrícia Simões de Carvalho	Entre a Morte e a Ressurreição de um Mito: os Discursos Públicos da Academia sobre as Ações Afirmativas no Brasil	BONEMY, Dra. Helena	Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2006
21	GARCIA, Thiago Almeida	No Chão da Escola é Diferente? A Educação Escolar Indígena de Duas Comunidades Chiquitano na Fronteira Brasil/ Bolívia	BAINES, Stephen G.	Dissertação de Mestrado em Estudos Comparados sobre as Américas	Universidade de Brasília	Rio de Janeiro	2010
22	GOBBI, Izabel	A Temática Indígena na Educação Infantil	TASSINARI, Dra. Antonella	Monografia de Graduação em Ciências Sociais	Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	2003
26	JANUÁRIO, Elias Renato da Silva	Caminhos da Fronteira. Educação e Diversidade em Escolas da Fronteira Brasil-Bolívia.	FREIRE, Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica	Tese de Doutorado em Educação	Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá	2002

27	LEITÃO, Rosani Moreira	Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro. Ilha do Bananal - Tocantins	BRAGGIO, Dra. Silvia Lúcia Bigonjal & TAVEIRA, Dra. Edna Luísa de Melo	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás	Goiânia	1977
28	LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira	Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica	FREIRE, Dra. Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidad de Barcelona	Cuiabá	1994
29	MAHER, Terezinha Machado	Ser professor sendo índio – questões de língua(gem) e identidade	CAVALCANTI, Dra. Marilda do Couto Cavalcanti	Tese de Doutorado em Linguística	Universidade Estadual de Campinas	Campinas	1996
30	MATA, Tarley da Gia Nunes da	Os professores indígenas e o processo de educação escolar dos Xavante de São Marcos (MT)	BARROS, Edir Pina de	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá	1999
31	MONTE, Nietta Lindenberg	A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre	ALVES, Dra. Nilda	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense	Niterói	1994
32	OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de	Os Programas de Educação de Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira/ AM (1997-2003)	PINHEIRO, Dra. Maria das Graças Sá Peixoto	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas	Manaus/ AM	2005
33	PALADINO, Mariana	Estudar e Experimentar na Cidade: Trajetórias Sociais, Escolarização e Experiência Urbana entre "jovens" Indígenas Ticuna, Amazonas	LIMA, Antonio Carlos de Souza	Tese de Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2006
34	PALADINO, Mariana	Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: Entre a "Revitalização Cultural" e a "Desintegração do Modo de Ser Tradicional"	LIMA, Dr. Antonio Carlos de Souza	Dissertação de Mestrado em Antropologia Social	Museu Nacional - Universidade do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2001

35	PAULA, Eunice Dias	Escola Tapirapé: Processo de Apropriação de Educação Escolar por uma Sociedade Tupi	TORAL, Ms. André Amaral de	Monografia de Licenciatura em Pedagogia	Universidade do Mato Grosso Estado de Mato Grosso	1998
36	PEREIRA, Angela Nunes por uma antropologia da criança Machado	A sociedade das crianças A'uwë-Xavante: Aracy de Padua em Antropologia Social São Paulo	SILVA, Maria Lopes da	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo	1997
37	PEREIRA, Angela Maria Nunes Machado	"Brincando de ser criança": contribuições da etnologia indígena à antropologia da infância	ITURRA, Prof. Doutor Raul Iturra & SILVA, Dra. Aracy Lopes da	Tese de Doutorado em Antropologia da Educação	Instituto Superior das Ciências, do Trabalho e da Empresa Lisboa	2004
38	PEREIRA, Magali Cecili Surjus	Socialização secundária nos Kaingáng	ALONSO, Dra. Luiza Beth Nunes	Tese de Doutorado em Psicologia	Universidade de São Paulo	1994
39	RIZZINI, Irma	O Cidadão Polido e o Selvagem Bruto. A Educação dos Meninos Desvalidos na Amazônia Imperial	FONSECA, Marcos Luiz Bretas da	Tese de Doutorado em História Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2004
40	RUSSO, Kelly	O Povo Xavante e a Formação dos "Novos Guerreiros": O Sistema Educativo e a Educação Escolar Indígena no Brasil	HIRSCH, Dra. Silvia & FRANCHETTO, Dra. Bruna	Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais e Educação	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais	Buenos Aires 2005
41	SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato	De índios para índios: a escrita indígena da história	GALLOIS, Dominique Tilkin	Dissertação de Mestrado	FFLCH-USP	São Paulo 2008
42	SILVA, Rosa Helena da	A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais.	FISCHMANN, Dra. Roseli	Tese de Doutorado em Educação	Universidade de São Paulo	1997

43	SILVA, Vera da	Mbokuaxian: uma leitura etnográfica da escola Amondava	da HOFFNAGEL, Dra. Judith Chambliss	Dissertação de Mestrado em Antropologia	Universidade Federal de Pernambuco	Recife	2000
44	SILVEIRA, Déa Maria Ferreira	Escola da aldeia: rumo a uma educação diferenciada	CAMARGO, Dra. Dulce Maria Pompêo De	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas	Guarapuava	1997
45	SOLIGO, Rosaura Angélica	Quem Forma Quem? - Instituição dos Sujeitos	PRADO, Dr. Guilherme do Val Toledo	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas	Campinas	2007
46	Souza, Hellen Cristina de	Entre a aldeia e a cidade: educação Paresí	BARROS, Dra. Edir Pina de	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cuiabá	1997
47	TAUKANE, Darlene Y.	Educação escolar entre os Kurâ- Bakairi	BARROS, Dra. Edir Pina de Barros	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá	1996
48	TAVARES, Sérgio Corrêa	A Reclusão Pubertária no Kamayurá de Ipawu. Um Enfoque Biocultural.	FERREIRA, Dra. Maria Beatriz Rocha	Dissertação de Mestrado em Educação Física		Campinas	1994
49	TESTA, Adriana Queiroz	Palavra, Sentido e Memória. Educação e Escola nas Lembranças dos Guarani Mbyá.	SANTOS, Dr. Marcos Ferreira	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade de São Paulo	São Paulo	2007
50	VIEIRA, Carlos Henrique	Nas sendas da modernidade: educação, modernização e comunidades autóctones na história do Espírito Santo	PINHEIRO, Dr. João Eudes Rodrigues	Dissertação de Mestrado em Educação Católica Dom Bosco	Universidade em	Vitória	1998