



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NEUSANI OLIVEIRA IVES

EDUCAÇÃO INFANTIL TENTEHAR: encontro e (des) encontros no limiar de um
diálogo intercultural

Belém – PA
2014



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NEUSANI OLIVEIRA IVES

EDUCAÇÃO INFANTIL TENTEHAR: encontro e (des) encontros no limiar de um
diálogo intercultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luiza Nakayama

Belém – PA
2014



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ives, Neusani Oliveira, 1979-

Educação infantil tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural / Neusani Oliveira Ives. - 2014.

Orientadora: Luiza Nakayama.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Índios - Educação. 2. Crianças indígenas - Educação. 3. Educação Multicultural. I. Título.

CDD 23. ed. 371.97



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NEUSANI OLIVEIRA IVES

EDUCAÇÃO INFANTIL TENTEHAR: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Trabalho apresentado em: 26/06/2014

Conceito: Excelente

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Luiza Nakayama
Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Gilcilene Dias da Costa
Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Flávio Bezerra Barros
Universidade Federal do Pará (PPGA/UFPA)
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Bohn Martins
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGH/UNISINOS)
Examinadora Externa

A criança Tentehar

*Cresce pura, linda e solta
E traça seus experimentos
Livre como pássaro a voar
A encantadora criança Tentehar
Envolta em laços benditos
Do simples viver fraterno
Do imaculado amor materno
Que lhe é peculiar.*

*Sua cultura é legado e é forte
Frente às fronteiras sociais
Sua pertença étnica não se anula
Ainda que mude os traços culturais!
E no contato do eu com o outro
Há interação na convivência
E nos encontros e desencontros
Dão sentido à sua existência.*

*A criança Tentehar é tão natural!
No exemplo do viver cotidiano
Na terna companhia de sua mãe
Naturalmente aprende a trabalhar
Envolvida em muito afeto
Descobre o caminho certo
E o seu valor legítimo
Cedo aprende a cultivar.*

*No peito imprime a liberdade
De brincar em rios ou igarapés
Na natureza a se envolver
E entre árvores percorrer
Futebolar, caçar passarinho
Ir com os mais velhos à caçada
Frutos coletar, bem alegre dançar
Diversão plena do seu ser.*

*Sua alma a esbanjar sorrisos
Pura e vibrante pelo ar
Sua experiência é amar
E do seu viver faz uma arte
E é feliz em toda parte.
Pois a doce alegria de viver
Que encanta e contagia
Está no ethos Tentehar.*

*Ana Meire Sá
Poetiza grajauense*

Aos meus pais

Aristeu Ives (In memoriam) e Maria do Espírito Santo Oliveira Ives

Ao meu namorado

José Valdenilson da S. Félix, por compartilhar a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Para muitos, enveredar pelo mundo da pesquisa é um fatigante desafio, de fato, não é fácil! Unir rigor científico e refinamento intelectual quando se ainda é aprendiz de pesquisador... quiçá tenha eu conseguido tal façanha! Mas fazer parte deste processo é fascinante!!! Neste perfilar, chega um tempo que não dá pra descrever todas as labutas e sensações vivenciadas no passo a passo desse espaço-temporal do mestrado: ora preocupações, ora esforço dobrado, ora sono adiado, ora alegria do aprendizado, das descobertas e das conquistas. Tudo se transforma agora em um misto de sentimentos que posso resumir em uma expansiva palavra: **GRATIDÃO!**

Assim, sou grata a Deus, mestre dos mestres, fonte de sabedoria, pelo dom da vida e pelas bênçãos recebidas.

À Prof^a Dr^a Luiza Nakayama, minha orientadora, pela acolhida fraterna, pela ternura do seu companheirismo, pelo andar lado a lado nessa agradável aventura pelo mundo do outro, sempre me desafiando a alçar voos, e sem nunca perder de vista o rigor científico imanente do ser pesquisador.

À Prof^a. Dr^a. Gilcilene Dias da Costa, ao Prof. Dr. Flávio Bezerra Barros e à Prof^a Dr^a Maria José de Pinho pelas contribuições teórico-metodológicas preciosas que deram um novo olhar dissertação.

À Prof^a Dr^a Maria Cristina Bezerra Barros, por ter aceitado prontamente participar da banca de defesa da minha dissertação, pela leitura cuidadosa realizada e pelas contribuições indicadas para a versão final do texto, pesquisadora dotada de uma sensibilidade inestimável.

Ao meu namorado, José Vadenilson da Silva Félix, que esteve presente em todos os momentos do curso, acolhendo minhas incertezas e apoiando minhas decisões; colaborador exímio neste trabalho, realizando desde as transcrições das entrevistas até a formatação final da dissertação. Muito obrigada!!!

Aos meus irmãos, em especial, Mateus, Deusani e Daniel Oliveira Ives, Maria do Socorro Pereira Lima (Help) e Maria Eusa Gomes Oliveira e à minha tia Maria Elza Oliveira, por sempre demonstrarem o quão acreditam em mim!!!

À amiga, Telma Pereira Carvalho, pelo o andar lado a lado, pela sensibilidade, pela acolhida de minhas alegrias e de minhas angústias, e por compartilhar e se alegrar com a minha felicidade.

Às amigas, Antonia Márcia Meireles e Lídia Ribeiro, com quem dividi minhas alegrias e meus medos durante esses mais de dois anos de mestrado, e também, pude contar com sua seriedade e companheirismo.

À amiga e poetiza grajauense, Ana Meire Sá, por me presentear com um belo poema sobre a criança Tentehar - epígrafe deste trabalho!

Aos amigos, Edilson Guajajara e Sebastião Guajajara, que não mediram esforços para a feitura desta pesquisa, contactando lideranças e professores indígenas e disponibilizando materiais diversos.

Aos meus professores, mestres queridos, que acompanham a minha vida acadêmica e torcem pelo sucesso dessa caminhada, em especial, o professor Francisco Gonçalves, o meu muito obrigada!

Aos meus colegas de curso, em especial, Mayra Côrrea pelas trocas de experiências e momentos de estudos e Franklin Thijm, pessoa com quem me identifiquei tão logo o conheci, amigo, companheiro a quem sou eternamente grata.

Às comunidades, professores e crianças indígenas Tentehar que participaram desta pesquisa. Muito obrigada!!!!

Ao seu Alderico Lopes, pela disponibilidade e pelas as muitas horas de agradável conversa sobre a cosmologia Tentehar.

Às mulheres Tentehar, em especial Helóisa Bento, pela disponibilidade e pela delicadeza em compartilhar seus saberes e sua cultura material.

À Secretaria de Educação de Grajaú - MA, agradeço a liberação institucional em tempo integral para realização deste curso. À CAPES, pelo fomento à pesquisa e subsídio financeiro durante uma parte do meu mestrado.

Aos funcionários da secretaria do PPGED pela presteza na realização de questões de cunho administrativo.

Finalmente agradecer às demais pessoas que Deus colocou no meu caminho, de modo especial: Ana Paula Bezerra, Mônica Almeida, Cleumir, Maiana, Sandra Guajajara, Wanna, Socorrinha, Verônica, Betina, Raquel Lisboa, Dominick Pinnock, Sílvia (*in memoriam*) que com um sorriso despojado a me dizer: vá em frente, você consegue! Encorajamento tão eficaz como um vento favorável que impulsiona o barco para a direção certa. A essas pessoas, também, o meu muito obrigada!!!

RESUMO

O conhecimento de situações específicas sobre a escola indígena poderá contribuir para uma visão holística a respeito da escolarização de diferentes grupos étnicos, uma vez que, os elementos facilitadores e dificultadores da prática pedagógica, analisados individualmente, poderão evidenciar situações promissoras a respeito da prática do diálogo e, assim, pleitear uma educação intercultural contextualizada. Neste sentido, a minha dissertação busca compreender o processo de Educação Infantil (EI) vivenciado pela criança indígena Tentehar. A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, sendo que o referencial teórico-metodológico que embasa meu trabalho pauta-se nos estudos sobre fronteiras étnicas e sobre escola indígena como espaço de fronteira. Os instrumentos de coleta de dados que privilegiei foram: 1) observação *in loco*; 2) entrevistas semiestruturadas com dois professores, um supervisor e a assessora pedagógica da EI indígena e um ancião; 3) análise documental: Proposta Pedagógica do Município de Grajaú - MA para EI indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e atividades didáticas e 4) registros fotográficos das atividades realizadas em sala de aula. Constatei que a educação intercultural entre as crianças indígenas Tentehar vem sendo realizada com uma série de contradições e de desencontros, a qual, talvez, seja explicada pelo binarismo: interculturalidade no discurso oficial e interculturalidade formulada por líderes dos movimentos indígenas, em que se pauta na valorização intracultural das identidades étnicas. Considero, portanto, que as bases epistemológicas do currículo vivenciado na EI Tentehar são totalmente eurocêntricas, apesar de a Proposta Pedagógica trazer no plano discursivo uma abordagem progressista de educação, ao organizar o conteúdo programático da EI se silencia diante dos conhecimentos relacionados às tradições, às crenças e aos valores da etnia Tentehar. Dentre os pontos de tensão da EI Tentehar destaco: as vozes ausentes do povo Tentehar no currículo escolar, carência de material específico e diferenciado, a forte presença de professores não indígenas e não falantes da língua materna e a pouca interação e/ou nenhuma entre professor não indígena e crianças Tentehar. Mas considero um ponto positivo a permanência do responsável da criança - normalmente uma mulher - durante toda a aula, porque deixa a criança mais segura. Embora o professor bilíngue-intérprete desempenhe um papel importante na realização da interação professor não indígena e as crianças, este convive com a ambiguidade e as contradições acerca de suas atribuições. Realizei a pesquisa em duas pré-escolas indígenas - em perímetro urbano e em área rural - todavia, não percebi grandes diferenças existentes entre ambas, reforçando a ideia da diferença versus homogeneização. Assim, considero que somente o discurso democrático do Estado acerca da educação intercultural, sem as condições de igualdade assegurada para que o intercâmbio entre os diferentes grupos aconteça, poderá ser muito mais um fator de exclusão social e cultural, do que a própria inclusão tão proferida nos discursos oficiais, a respeito da escolarização entre as populações indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteiras Étnicas, Educação Infantil Indígena, Interculturalidade, Espaço de Fronteira.

ABSTRACT

The study of specific situations occurring in indigenous schools can contribute to a holistic vision of the teaching process for various ethnic groups since the individual analysis of some difficulties and beneficial methods in pedagogic practice has the potential to indicate promising solutions to dialogical problems, and thus to suggest a contextualized intercultural education. My thesis investigates the process of Children's Education (CE) experienced by Tentehar children. The research was conducted through an ethnographical qualitative approach, and the theoretical-methodological references were based on the study of ethnic borderlines and the indigenous school as a border area. The chosen methods were: 1) fieldwork; 2) semi-structured interviews of two teachers, one supervisor, and the pedagogical counselor of indigenous CE and an elder; 3) an examination of the following documents: 'Teaching Philosophy in the City of Grajaú - MA for Indigenous CE,' 'National Educational Guidelines for Indigenous CE,' and teaching materials; and 4) photographs taken during class activities. I observed that the intercultural education of Tentehar children has been carried out with many contradictions and misunderstandings, which may be explained by the conflicting ideas between the official discourse for cultural interchange and the opinion of native Brazilian movements' leaders who value intracultural appraisal of ethnic identities. I believe that the epistemological bases of the curriculum practiced in the Tentehar CE are eurocentric because, while the Teaching Proposal preaches a progressive educational approach, the actual syllabus ignores Tentehar ethnic traditions, beliefs, and principals. Some of the main differing aspects of the Tentehar CE are: the absence of Tentehar people's voice in the curriculum, the lack of specific and differentiated material, the predominance of teachers who are non-indigenous and/or do not speak the indigenous language, and the near absence of interaction between non-indigenous teachers and Tentehar students. Nevertheless, the practice of maintaining each child's parent or guardian (usually a woman) in the class was considered positive for allowing the students to feel safe. Even though the bilingual translator teachers are important in the interaction between non-indigenous teachers and the children, s/he faces ambiguity and contradictions regarding their actual role. The research was conducted at two indigenous pre-schools, in urban and rural areas; however, no significant differences between them were observed, which yields the issue of difference versus homogenization. Henceforth, the government provides a democratic discourse for intercultural education, but no real equality conditions for it to happen, thus generating even more factors of social and cultural exclusion in the practice of native people's schooling.

KEY WORDS: Ethnic Borderlines, Indigenous Children's Education, Interculturality, Border Area.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CP	Conselho Pleno
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEMED	Secretaria Municipal de Educação – Grajaú MA
SIL	Associação Internacional de Linguística
SMA	Secretaria do Meio Ambiente
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

ABREVIATURAS

AP	Assessora Pedagógica
EI	Educação Infantil
P1	Professor 1
P2	Professora 2
PE1	Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Virgulino Bento
PE2	Pré-Escola Municipal Indígena Bacurizinho
SP	Supervisor Pedagógico
TI	Terra Indígena

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dissertações de mestrado, sobre o tema educação escolar indígena, no Brasil.	38
Tabela 2. Produções científicas sobre a escolarização na infância indígena, no Brasil.	39
Tabela 3. Alunos matriculados nas pré-escolas indígenas da Região Morro Branco - MA, em 2013.	42
Tabela 4. Alunos matriculados nas pré-escolas indígenas da região Bacurizinho - MA, em 2013.	43
Tabela 5. Fases da coleta de dados nas pré-escolas indígenas Tentehar da Região Morro Branco e Bacurizinho - Maranhão, ano de 2013.	55
Tabela 6. Categoria analítica - trajetória profissional dos entrevistados (ENTR.) atuantes em pré-escolas indígenas Tentehar Grajaú - MA.	81
Tabela 7. Categoria analítica - criança Tentehar, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.	87
Tabela 8. Avaliação da categoria analítica – material didático, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.	105
Tabela 9. Categoria analítica - prática pedagógica, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.	114
Tabela 10. Categoria analítica - avaliação da aprendizagem, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição geográfica da Terra Indígena Tentehar, no Maranhão – MA.....	41
Figura 2. Materiais didáticos utilizados nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.	104
Figura 3. Dinâmica em sala de aula PE1, região Indígena Morro Branco, Maranhão.	107
Figura 4. Dinâmica em sala de aula PE2, região indígena Bacurizinho, Maranhão.	108
Figura 5. Produções das professoras da PE1, região Indígena Morro Branco, Maranhão.	108
Figura 6. Produções de alunos e professoras da P2, região Indígena Bacurizinho, Maranhão.	109
Figura 7. Momento da acolhida dos alunos: Morro Branco; Bacurizinho, Maranhão.	110
Figura 8. Atividades sequenciadas sobre os meios de transportes, realizadas com os alunos indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.	113
Figura 9. Atividade de reconhecimento do espaço temporal diário e de leitura, realizada pela P2, com os alunos indígenas de EI de Bacurizinho, Maranhão.	119
Figura 10. Atividades didáticas realizadas com os alunos indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.	122

SUMÁRIO

PRÓLOGO	16
Na relação do <i>eu</i> com o <i>outro</i>: transitando em mundos diferentes	16
INTRODUÇÃO	19
Mas afinal quem são os Tentehar? No <i>entre-lugar</i> da liberdade e da alegria encontra-se a magia de ser Tentehar!	24
SEÇÃO I - CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	33
1.1 Estado do conhecimento sobre a educação escolar indígena	33
1.2 Área de estudo	40
1.3 Abordagem teórico – metodológica	44
1.3.1 Abordagem teórica: a escola indígena como espaço de fronteira	47
1.3.2 Procedimento metodológico: etapas da coleta de dados	55
SEÇÃO II - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: do direito à interculturalidade	60
2.1 Educação indígena e educação escolar indígena	60
2.2 Educação intercultural: o que diz a legislação?	66
2.3 A escolarização da infância indígena: um campo de indefinições	70
2.4 Currículo intercultural: encontros ou (des) encontros de saberes?	76
SEÇÃO III - EDUCAR NO ESPAÇO DE FRONTEIRA: a EI ofertada às crianças indígenas Tentehar	81
3.1 Perfil dos educadores entrevistados	81
3.2 A criança Tentehar: <i>pássaros livres e encantadores</i>	87
3.3 Contextualizando as pré-escolas indígenas pesquisadas	92
3.3.1 Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Virgulino Bento (PE1)	92
3.3.2 Pré-Escola Municipal Indígena Bacurizinho (PE2)	93
3.4 Do institucionalizado ao vivenciado na EI indígena Tentehar	95
3.4.1 As bases epistemológicas do currículo da EI de Grajaú - MA: análise da Proposta Pedagógica	96
3.4.2 Educar no espaço de fronteira: a prática pedagógica no cotidiano da EI Tentehar	103
3.4.2.a Material didático utilizado nas pré-escolas	103
3.4.2.b O cotidiano da sala de aula	107
3.4.2.c A prática pedagógica no contexto do ensino e aprendizagem	114
3.4.2.d A comunicação em sala de aula	123
3.4.2.e Avaliação da aprendizagem	126
3.4.2.f A percepção da comunidade Tentehar sobre a escola	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	143

PRÓLOGO

Na relação do *eu* com o *outro*: transitando em mundos diferentes

Sabe-se que as relações interétnicas na região grajauense se dão de forma tensa com registros históricos de conflitos, processo rodeado de incompreensões e de redefinições identitárias. Assim, o contato entre índios e não índio é uma constante em todos os setores sociais de Grajaú, não seria diferente no campo da educação, portanto, é neste contexto que a Prefeitura Municipal de Grajaú no ano de 2005 assume a responsabilidade de ofertar da EI, em comunidades indígenas Tentehar.

Três anos mais tarde, assumo neste município maranhense a função de coordenadora pedagógica da EI, no setor responsável por atender um público muito diversificado de crianças em idade pré-escolar da: zona urbana, zona rural e área indígena.

Assim, nessa relação do *eu* com o *outro*, participei de várias atividades pedagógicas, no período compreendido entre os anos letivos de 2008 a 2011, dentre elas: capacitação docente; planejamento de ensino; acompanhamento da prática pedagógica; elaboração de projetos didáticos, desenvolvimento e culminância, junto às pré-escolas indígenas Tentehar, atividades estas que me propiciaram interações com alunos e/ou professores indígenas desta etnia.

Neste contexto, relembro de encontros de capacitação docente e de planejamento de ensino, os quais ora aconteciam nas aldeias, ora nas escolas da sede da cidade; momentos em que ouvi relatos de professores da EI sobre as alegrias e as dificuldades, ao realizar o trabalho docente nas comunidades indígenas Tentehar. Uma das questões mais recorrentes se relacionava à interação e/ou falta desta entre a criança Tentehar e o professor não indígena: de um lado alunos falantes somente da língua materna e do outro, professores falantes somente da língua portuguesa. Outra questão posta por alguns professores se relacionava ao conteúdo prescrito para a EI indígena, chegando a afirmarem ser impossível trabalhá-los.

Neste sentido, ao trabalhar em uma região de fronteira étnica, me deparei com situações desafiadoras, dentre elas, cito a seguinte: ao cumprimentar as crianças indígenas da aldeia Bananal na língua portuguesa, percebi que não ocorria nenhuma reação por parte delas ou, por vezes, as crianças até batiam

palmas, mas sentia que não estavam compreendendo o contexto ao seu redor. O mais constrangedor foi o professor daquela comunidade confirmar a minha suspeita de que se tratava de algo corriqueiro do cotidiano da EI Tentehar. Meu estranhamento foi além do fato de haver uma supervalorização dos saberes do branco nas pré-escolas indígenas e não haver uma relação de interação efetiva entre professor não indígena e a criança Tentehar.

Para ilustrar a situação, exponho o relato da Assessora Pedagógica (AP), uma das minhas entrevistadas, nesta pesquisa, e companheira profissional desde quando comecei nesta coordenação da EI em 2008, que descreve uma experiência semelhante vivenciada por ela, em suas visitas rotineiras às pré-escolas indígenas Tentehar.

[...] ia às aldeias, observava a situação dos alunos, a aprendizagem deles, como eles se comportavam. E assim várias vezes eu fiquei muito inquieta, ao chegar às aldeias [...] e ao dar bom dia na minha língua, portuguesa, para as crianças, estas não tinham nenhuma reação. Eu ficava muito preocupada: meu Deus! como essa professora vai trabalhar com esses alunos, se não compreendem nem a língua falada por ela? Como podia acontecer aprendizagem nessas situações? [...] cheguei à professora e falei: como a senhora ensina essas crianças se elas nem entendem o que a gente diz? A professora respondeu que eles sabiam a minha língua e que não respondia porque tinham vergonha de mim. Todavia comecei a pedi às crianças que realizassem determinadas atividades, que, pela idade e tempo que estavam na pré-escola, seriam sim capazes de realizá-las, como por exemplo: a letra inicial do seu nome, mas eles não conseguiam fazer, e isso me deixava e me deixa muito preocupada até hoje. [Grifo meu].

Nesse intercâmbio do *eu* com o *outro* várias situações me chamavam a atenção: eu me cobrava compreensões, sobretudo, a respeito do tipo de EI que estava sendo ofertada e materializada entre as crianças indígenas Tentehar. Embora considere constrangedor o fato de não haver interação efetiva do professor não indígena com a criança Tentehar, no cotidiano escolar, destaco a necessidade de compreensão do processo de EI indígena no sentido holístico, por entender que as tensões acerca de uma educação específica e diferenciada, está para além das barreiras linguísticas. A esse respeito Melatti (2007) argumenta:

Não apenas as línguas fazem a diferença entre as sociedades indígenas, mas também seus costumes, suas instituições, suas visões de mundo, seus ritos, seus cânticos, suas danças, seus artefatos, suas relações com o ambiente natural e com outros grupos que as cercam. Cada sociedade tem suas peculiaridades, sua configuração própria, é única (MELATTI, 2007, p.75).

Da minha trajetória profissional ainda destaco que no período compreendido entre 2009 a 2012, atendendo à proposta da SEMED, as pré-escolas indígenas e não indígenas foram orientadas a trabalhar a partir da pedagogia de projetos¹. Assim, dentre os projetos realizados nas pré-escolas indígenas, houve aqueles que se pautaram em uma perspectiva de educação multicultural como: pinturas indígenas; simulação da Festa do Moqueado; plantas medicinais, contos e artesanato Tentehar e, aqueles baseados na literatura infantil europeia, como por exemplo: A Branca de Neve e os sete anões. Ressalvo que não sou contra as crianças indígenas terem acesso à literatura europeia, o fato é que dentro da pedagogia de projeto, poderia se valorizar ainda mais elementos dos saberes tradicionais.

Neste sentido, pude participar de vários momentos socioculturais junto à etnia Tentehar, dentre eles: rituais de iniciação feminina – saída da menina moça da tocaia, festa do moqueado -; colação de grau de turmas de magistério; inauguração de pré-escolas e reuniões comunitárias. Compartilhei também das culminâncias de projetos pedagógicos em várias comunidades indígenas, desde as mais próximas da sede da cidade até a de mais difícil acesso, tanto pela distância geográfica, quanto pela comunicação limitada entre SEMED e comunidade indígena.

Ao refletir sobre esse contexto- na minha relação com o *outro* - percebi que a realização de diálogo, de intercâmbio entre culturas de mundos diferentes de forma contextualizada, era realmente um desafio!

Os questionamentos me sondavam a todo instante: Mas o que dizer da EI entre as crianças Tentehar? E se é “um mal necessário”, o que é essencial para a formação da criança Tentehar, para a vida? Acreditei que o aprofundamento teórico metodológico acerca da experiência vivenciada era de ordem imperativa e urgente, para responder indagações aparentemente básicas, mas que, para mim, me ajudariam a compreender a realidade Tentehar, tão perto e tão inatingível! Com este espírito e esta garra que iniciei meu mestrado, na busca de respostas, mas no meio do caminho compreendi que o mais importante não são as respostas, pois é no caminhar que se encontra o melhor caminho a seguir!

¹ Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento (PRADO, 2005, p.4).

INTRODUÇÃO

A população indígena brasileira é representada por mais de 200 povos e cerca de 180 línguas diferentes (LUCIANO, 2006; VENERE; VELANGA, 2008), com saberes, costumes e valores culturais muito diversos. Dentre as muitas nações indígenas está o povo Tentehar, protagonista desta pesquisa. Os Tentehar são falantes da língua Tupi – guarani e correspondem aos povos indígenas que estão no centro do estado do Maranhão, *onde são maioria os guajajaras (os quais, com os tembés do Pará, constituem os tenetehas)* (MELATTI, 2007, p.55).

Neste contexto de cosmologias tão diversas, o processo de escolarização entre as populações indígenas do Brasil teve várias fases – com destaque a catequética, seguida da integracionista.

Atualmente tem-se em vigor o modelo de educação intercultural - prevista na Constituição Federal de 1988 - que abre possibilidades de uma educação diferenciada e específica para as populações indígenas do país. O direito a esta educação também é assegurado pela: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/96, dentre outros (BRASIL, 2012a).

À parte, cito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, uma vez que embora esteja dentro dos documentos oficiais citados no parágrafo anterior, são específicas para uma educação intercultural e afirmam que *estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena* (Parecer de nº 05/2012 que em seu art. 1º; parágrafo único, p.2). De acordo com estas diretrizes curriculares são princípios da educação escolar indígena, dentre outros: o respeito às suas estruturas sociais e práticas socioculturais, religiosas e econômicas; a elaboração e uso de materiais didáticos próprios e bilíngues; atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena e o cuidar e o educar - quando a Educação Infantil (EI) - for ofertada. Outro

documento normativo que corrobora e complementa estes princípios é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2005).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena destaca-se em seu art. 8º, o qual trata especificamente da EI indígena, que: *A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica* (BRASIL, 2012a, p.4). No mesmo art. é indicado:

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.
 § 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como país, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena (BRASIL, 2012a, p.4). [Grifo meu]

No que concerne ao currículo da EI indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definem no art. 15º que:

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012a, p.8).

Assim, é instaurado um novo modelo de educação escolar indígena no país, em que aos índios é conferida autonomia para falarem de suas tradições, do seu modo de ser e de viver e dos seus modos próprios de aprendizagens. Neste sentido, no plano discursivo estatal contemporâneo, o modelo de escola indígena, diferenciada e específica, dispõe de dispositivos legais e institucionais inovadores; todavia, para Lopes da Silva (2001) existe um grande descompasso entre este projeto e sua real efetivação:

[...] de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, e de outro, a realidade das escolas indígenas do país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas (LOPES DA SILVA, 2001, p.12) [Grifo meu].

Para Grupioni (2008) e Lopes da Silva (2001), a ampliação da oferta de escolas indígenas é uma realidade e, como instituição se universalizou e está presente praticamente em todas as comunidades indígenas do país, por outro lado, a efetivação da proposta de educação intercultural se revela muito mais como um discurso do que como um direito vivenciado; Grupioni (2008) acrescenta: dessa maneira as políticas públicas de escolarização indígena seguem: [...] *sendo formuladas e executadas, sem qualquer forma de monitoramento ou uso de indicadores educacionais* (p.14).

Sustentada nos estudos de Girotto (2006), a interculturalidade está sendo compreendida neste trabalho, como:

[...] o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, o que significa passar de uma visão estática de educação para uma concepção que prime pelo dinamismo; significa também o estabelecimento e a manutenção de um diálogo constante entre as culturas, capaz de desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica (GIROTTTO, 2006, pp.79-80).

Neste contexto, a autora acrescenta: a proposta de educação intercultural pode ser entendida como ampliação positiva dos referenciais culturais que as comunidades indígenas dispõem em sua vida cotidiana, reafirmando a identidade étnica.

Assim, Lopes da Silva (2001) argumenta que as escolas nas comunidades indígenas não podem ser vistas meramente como:

[...] instituições 'externas' ou alheias à especificidade de cada grupo. Seja em virtude da longa história da presença da escola em algumas aldeias, que teria propiciado uma apropriação desta instituição pelos grupos indígenas, seja em virtude da própria mudança do cenário político, com maior participação dos povos indígenas a partir de uma multiplicidade de 'Associações Indígenas' (LOPES DA SILVA, 2001, p.13).

Neste contexto, concordo com Girotto (2006) e Lopes da Silva (2001) quando indicam que o envolvimento dos grupos indígenas como agentes e

coautores do processo de educação intercultural seja uma necessidade; Lopes da Silva (2001) acrescenta - a escola indígena precisa ser reconhecida como:

[...] lugar de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade [...] conformando-se em um espaço de atuação de expressivas organizações indígenas locais e regionais (LOPES DA SILVA, 2001, pp.11-12) [Grifo meu].

Para os professores indígenas da aldeia Pataxó Muã Mimatxi – MG, a educação específica e diferenciada é considerada, como modelo adequado de educação escolar para os povos indígenas, que é vista como:

[...] uma ponte entre os povos do mundo, com suas portas abertas para compartilhar e construir uma vida melhor para todos. Para nós, Pataxó, a educação não é só aquela que ensina entre quatro paredes e que busca, com frequência, planejar suas aulas nos livros, deixando de lado os saberes que podemos adquirir com a comunidade, os velhos, o ambiente, os educadores e os alunos. Por entendermos que nossos melhores livros, são nossos velhos, nossas crianças, nossa terra, nossas plantas e toda a natureza. [...]. Reconhecemos que todos são professores e alunos e que podemos aprender uns com os outros. Reconhecemos também que precisamos dominar os conhecimentos produzidos pelos não índios como forma de fortalecimento, igualdade e sobrevivência. (Professores indígenas – Aldeia Pataxó Muã Mimatxi – MG apud LEITE, 2010, p.196) [Grifo meu].

A percepção dos professores Pataxó Muã Mimatxi - MG sobre a escola na aldeia remete à definição dada por Tassinari (2001) que considera:

[...] as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios (TASSINARI, 2001, p.50).

Abordagem que está sendo utilizada nesta dissertação, ao considerar a escola indígena como espaço de fronteira, de interação e de contato entre populações, de intercruzamento de saberes e, local de construção de diferenças sociais.

Tassinari (2001) também argumenta que trabalhar em uma perspectiva de fronteiras sociais, nos fornece um quadro teórico capaz de romper: *[...] com os conceitos (ou os pré-conceitos) que estabelecem linhas demarcatórias sólidas entre*

‘eles’ e ‘nós’, índios e não-índios, abrindo novos horizontes teóricos para compreender situações como as da sala de aula numa aldeia indígena (p.51).

Neste contexto, se insere a discussão deste trabalho, acerca da escolarização (EI) da criança Tentehar. Considero, portanto, que para discutir a EI indígena, em uma perspectiva intercultural, a percepção sobre concepções indígenas de infância seja relevante por se tratar de outra forma de organização social da criança, que obedece a outra lógica.

Embora Tassinari (2007) afirme não ser possível *definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida* (p.13), realiza uma sistematização com características comuns e que parecem ser recorrente na infância indígena de diferentes grupos étnicos, sendo elas: a) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; b) reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; c) a educação como produção de corpos saudáveis; d) o papel da criança como mediadora de diversas identidades cósmicas e e) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. Diante das características apontadas pela autora infere-se que os adultos reconhecem as crianças indígenas como sujeitos plenos e produtores de sociabilidade, e que, portanto, devem ocupar um lugar de membro ativo no processo de interação de grupos sociais. Por exemplo, para os índios Guarani, a criança é vista como portadora *de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. Surge carnalmente no ventre materno e traz uma essência de vida* (TASSINARI, 2007, p.14) e são associadas aos *‘deuses, animais ou com outros segmentos sociais’* (p.21).

No que concerne às formas de aprendizagens da criança indígena, Venere; Velanga (2008) indicam que estas têm sua autonomia respeitada e aprendem brincando, espontaneamente e de forma prazerosa, natural, é, portanto [...] *um ser integrado ao outro e à natureza. Aprende por assimilação do exemplo, [...] desenvolve sua capacidade de perceber e aceitar as regras sociais* (p.180). Os autores, ainda, acrescentam que as crianças indígenas aprendem participando da:

[...] tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social [...] as punições, restrições à liberdade, opressões por parte dos mais velhos dificilmente ocorrerá, pois sempre demonstram grande tolerância, paciência e bom humor em relação às suas crianças (VENERE; VELANGA, 2008, p.179).

Cumprir lembrar, de acordo com Grupioni (2008), que a instituição escola é uma realidade entre quase todos os grupos indígenas do país e se impôs como uma necessidade; e é desta forma que a escola é percebida atualmente na etnia Tentehar. Assim, ao me encontrar inserida nesta região de fronteira étnica, era recorrente questionar a minha prática, dentre elas: como pleitear uma educação intercultural que respeite as práticas culturais e os modos de viver, de aprender e de ser de um povo, como os Tentehar?, considerando que a educação escolar indígena específica e diferenciada é palavra de ordem nos discursos oficiais progressistas atuais.

Mas afinal quem são os Tentehar? No *entre-lugar* da liberdade e da alegria encontra-se a magia de ser Tentehar!

O estado do Maranhão apresenta uma rica diversidade étnica, especificamente em relação aos indígenas têm-se a presença de oito povos, classificados nos troncos linguísticos: Tupi e Macro jê. No Tupi estão os Tentehar (Guajajara), os Awá (Guajá) e os Kaapor (Urubu); já no Macro jê, os Krikati, os Pukobyê (Gavião), os Ramkokamekrá, os Apãnyekrá (Canela) e os Krepu'm kateyê (ZANNONI, 1999).

Cabe ressaltar que autores clássicos como: Wagley; Galvão (1955), Zannoni (1999), Gomes (2002) e Melatti (2007) utilizaram o substantivo **Tenetehara** para nomear a etnia Guajajara, todavia, de acordo com a literatura mais recente, constatei que diferentes autores - Coelho (2008); Almeida, M. (2009) e Almeida, E. (2012) dentre outros - utilizam o termo **Tentehar**, para nomear a mesma. Como verifiquei junto aos próprios indígenas que “gostariam ser tratados como Tentehar”, neste trabalho utilizo o termo mais atual e reconhecido pela própria etnia: Tentehar!

Neste sentido, os Tentehar no Maranhão, estão localizados geograficamente na região central do estado, onde é, a maioria (MELATTI 2007; GOMES, 2002), povo falante da língua tupi guarani (RODRIGUES, 1986).

De acordo com o povo Tentehar, essa autodenominação é composta pelo:

verbo /ten/ (“se”) mais o qualificativo /ete/ (“intenso”, “verdadeiro”) e o substantivizador /har(a)/ (“aquele, o”). Quer dizer, enfim, “o ser íntegro, gente verdadeira”. É um designativo forte que exprime orgulho e uma

posição singular: a de ser o verdadeiro povo, a encarnação perfeita da humanidade. [...] Nessa autodenominação está o princípio fundamental do ideal de autonomia e de liberdade (GOMES, 2002, p.47).

A organização social dos povos Tentehar é formada por um número de famílias extensas, reunidas por laços de parentesco (ZANNONI, 1999). De acordo com Wagley; Galvão (1955, p.39) esta família *é baseada no controle de um homem sobre um número de 'filhos' (suas próprias filhas e as filhas dos irmãos). Em essência, a família extensa tentehara é um grupo de mulheres relacionadas por parentesco, sob a liderança de um homem*. Mas, sendo possível encontrar em única família extensa: um chefe, grupo de mulheres, um cantor e quase sempre um pajé, possibilitando maior mobilidade física e a reconstituição de traços culturais (GALVÃO, 1996).

Wagley; Galvão (1955, p.39) complementam que esta organização é essencial à sobrevivência e ao crescimento do grupo, pois: *além de constituir a base da produção econômica, é mais estável e subsiste ao rompimento das famílias simples o que garante maior segurança ao indivíduo*.

Neste sentido, em uma aldeia Tentehar pode haver uma ou várias famílias extensas, no caso das aldeias que convivem com várias famílias extensas, estão mais propensas a constantes conflitos internos (ALMEIDA, 2012). Percebo que as linhas demarcatórias entre *eles* e *nós* estão bem definidas, ganhando destaque a família extensa, unidade social com elementos distintivos em relação a outros grupos sociais, fazendo com que os Tentehar se perceba e seja percebido como diferente.

No que se relaciona aos aspectos socioeconômicos e sustentáveis da etnia Tentehar, Zannoni (1999) cita as práticas da: agricultura, coleta de frutas, caça e pesca. Os produtos cultivados são: mandioca, macaxeira, milho, feijão, arroz, inhame, dentre outros. As frutas coletadas com mais frequência são: pitomba, macaúba, guabiraba, buriti, caju, manga, tucum dentre outras. Os animais silvestres mais caçados são: *porco do mato, veado, caititu, cutia, tatu, peba, macaco, guariba, jacamim, jacu, jaó* (p.106) e os peixes mais frequentes são: *pacu, piaui, traíra, mandi, cará, cascudo, lampreia* (p.107).

Atualmente, os Tentehar já percebem a redução dos modos de subsistência, nas suas terras indígenas e seu entorno, e citam as queimadas e o desmatamento, como os principais fatores que podem ter causado redução da ciclagem da água,

empobrecimento do solo e a diminuição da biodiversidade (FÉLIX; NAKAYAMA; IVES, 2013). Assim, constatei que algumas famílias Tentehar sobrevivem de aposentadorias, Programa Bolsa Família e de empregos públicos, dentre eles, nos cargos de: professor, agente de saúde e também gari- possibilidade exercida por índios do Morro Branco, área urbana de Grajaú - MA.

Quanto ao aspecto religioso entre os povos indígenas no Brasil, Bergamaschi (2004) cita o xamanismo que *é conhecido como pajelança, pois é praticado nas sociedades em que o pajé é o xamã, aquele que recebe o poder, a energia xamânica* (p.111). Neste sentido, entre os Tentehar o pajé tem o papel de mediador entre os povos desta etnia e o sobrenatural – *tem a faculdade de chamar e dominar os espíritos* (ZANNONI, 1999, p.133) que acrescenta:

Este é uma pessoa respeitada e temida. Respeitada, porque domina os espíritos e, conseqüentemente, pode curar doenças a estes relacionadas. Assim, é tão mais prestigiado quanto mais espíritos conseguir dominar nas suas sessões de cura. Temido, porque pode usar desses para fins maléficos, isto é, para feitiçaria [...] Ser pajé não é fruto da escolha do indivíduo, mas da predestinação (ZANNONI, 1999, p.133).

Wagley; Galvão (1955, pp.114-115) complementam a forma de atuação do pajé, entre os Tentehar:

[...] chama os sobrenaturais por meio de danças e canções específicas para cada um desses sobrenaturais [...]. O pajé puxa no cigarro até que o sobrenatural entre em seu corpo, fazendo-o comportar-se de maneira característica. O pajé não fica inteiramente à mercê do sobrenatural, ao contrário, aproveita-se dessa ocasião para curar e proteger os leigos da sua ação maligna.

Cabe destacar, de acordo com Maranhão (2010) que além do pajé, das danças, canções e orações, os Tentehar também fazem uso da medicina natural, relacionados principalmente às plantas, para promover a cura dos doentes nas aldeias.

Durante a observação *in loco*, constatei que o pajé continua muito valorizado, tendo um papel importante na cura de males que afetam os Tentehar e os índios mesmo frequentando igrejas protestantes - uma realidade forte no interior das aldeias - ainda recorrem ao pajé, segundo eles, para “tirar os espíritos maus”. Na Pré-Escola 2 (PE2), por exemplo, me relataram um caso que havia acontecido dias antes da minha chegada: um aluno de 04 anos de idade havia morrido. Ao

indagar sobre o motivo do falecimento, me falaram que tinha sido de diarreia; então me explicaram que a mãe não havia levado ao médico, somente para o pajé rezar e este não tinha conseguido tirar todos os espíritos maus da criança.

Em entrevista com o Supervisor Pedagógico (SP) da EI e também cacique da Aldeia Morro Branco, ele confirmou que o pajé tem a missão de curar certas doenças, mas principalmente tirar os maus espíritos – *karowara* - e argumenta:

Hoje aqui na nossa comunidade o pajé ainda tem um papel muito importante, porque ainda acontece esse tipo de '*karowara*' como chamamos os espíritos das caças, dos peixes e das frutas. Antigamente os pajés tinham poder que só de olhar para a pessoa ele já sabia qual era o espírito (cacique e SP).

O cacique entrevistado acredita que os espíritos maus entram no corpo deles para adoecê-los ou até matá-los. Alguns destes espíritos estão incorporados nos organismos vivos, assim, em determinadas etapas da vida do índio Tentehar certos animais não podem ser caçados e nem consumidos e exemplifica: *se um pai teve um filho e ele está com dois ou três meses de idade, o pai não pode matar certas caças, como a onça, o macaco e a cobra, porque tem caça que tem espírito e pode fazer mal à criança*. Relata, ainda, que os espíritos dos peixes causam dores de cabeça e só o pajé consegue tirar². E continua:

Também há os espíritos das frutas que entra principalmente nas crianças por terem o corpo aberto e as deixam doente. Elas vão, ficam à tarde pegando aquelas frutas do caju, então, ali, está o espírito e, como ela tem o corpo aberto, ele acaba se infiltrando no corpo da criança e adoecendo-a. A partir daí, a criança começa a vomitar e ter diarreia. Quando a criança fica pálida a mãe já conhece logo, isso aqui não é doença: é o espírito das frutas que caiu no corpo dela (cacique e SP).

Segundo Wagley; Galvão, (1955, p.107) dizem que na mitologia Tentehar *Karowara* é designação genérica de seres sobrenaturais, assim, *Karowara-nekwahawo* é 'aldeia dos sobrenaturais' se referindo aos homens dotados de imenso poder sobrenatural que:

² *Piwára* também são espíritos (WAGLEY; GALVÃO, 1955, p.114), todavia, quando os índios desta etnia, durante a pesquisa, se reportavam à feitiçaria "coisa botada" denominavam de *karowara*. *Karowara* é designação genérica entre os Tentehar de sobrenaturais, porém, são categorizados em pelo menos quatro tipos: *criadores ou heróis culturais [...]; os 'donos' da floresta e das águas ou dos rios; os azáng, espíritos errantes dos mortos; espíritos de animais* (WAGLEY; GALVÃO, 1955, p.107).

Viveram por algum tempo na terra, que abandonaram pela residência eterna na 'aldeia dos sobrenaturais' (*Karowara-nekwahawo*). Os heróis culturais que criaram o homem, deram-lhe o conhecimento das cousas e trouxeram-lhe os alimentos. Hoje, porém, estão demasiado distantes e já não dominam o homem e o mundo em ele vive (WAGLEY; GALVÃO, 1955, p.107).

Portanto, o xamanismo Tentehar é um elemento marcante e vital neste grupo étnico!

Dentro da magia encontra-se a identidade mitológica dos gêmeos: Maíra-yr e Mykura-yr³, a qual explica a ontologia do ser Tentehar e seu reconhecimento *tanto pelo que um tem de magia e esperteza, quanto pelo que o outro tem de fanfaronice e incapacidade* (GOMES, 2002, p.58), assim guardam em sua cultura a ironia da impossibilidade de serem deuses e isso, os fazem sorrir de si mesmos. Segundo Almeida (2012, p.34) a partir do mito dos gêmeos é possível perceber a interdependência, *que aproxima e ao mesmo tempo aciona alteridades*, considerando que pode ser um importante instrumento para compreender essa condição ambígua de ser Tentehar.

Assim, aqui, coloco a descrição do mito dos gêmeos, de Wagley; Galvão (1955), por ser rica em detalhes e que, sem que se perceba, vai introduzindo a biodiversidade local, a qual desperta o nosso imaginético:

Abandonando a mulher que estava grávida, Maíra saiu a viajar pelo mundo e nunca mais voltou. Seu filho Maíra-yr, ainda no ventre da mãe, propôs que saíssem à procura do pai. A mãe disse que não sabia o caminho, porém Maíra-yr sossegou-a dizendo que ensinava, e partiram. Um dia quando andavam na mata, Maíra-yr, ainda no ventre da mãe, pediu-lhe que apanhasse uma flor. Ao fazê-lo, bateu numa casa de maribondos. Querendo livrar-se deles, bateu com força na barriga e machucou o filho. Maíra-yr, zangado, disse que não ensinaria mais o caminho. Perdida, a mulher tomou por uma trilha que ia dar na casa de Mukwura. Este ouviu a sua história e a convidou para pousar em sua casa aquela noite, pois estava ameaçando chuva. A mulher armou a rede num canto da casa. Mukwura fez um buraco no teto exatamente no lugar onde ela dormia. Durante a noite choveu e a mulher ficou toda molhada da água que escorria do buraco no teto. Mukwura disse-lhe que mudasse a rede para junto da sua, onde não caia chuva. Depois que ela mudou de lugar, convenceu-a de vir dormir junto a ele, em vez de ficar na rede molhada. Ela assim fez e Mukwura deixou-a grávida de outro filho. Maíra-yr ficou zangado. Havia outro filho junto dele no ventre da mãe - o filho de Mukwura ou Mukwura-yr. A mulher continuou a viagem, chegando à maloca das onças. Bateu à porta de uma casa, onde foi recebida por uma

³ Fazem parte da narrativa mitológica, a qual referencia a gênese do povo Tentehar, em que "são descendentes dos primeiros homens, seres homens-animais, sem cultura, que foram transformados em seres culturais através das ações transformadoras de Maíra, o Divino, o Encantado, coadjuvado por seu filho, Mayra-yr, junto com seu irmão gêmeo, Mykura-yr, o filho do Gambá" (GOMES, 2002, p.54).

Onça Velha. Essa com medo que o filho descobrisse e matasse a mulher escondeu-a debaixo de um grande caldeirão. Quando o filho da Onça chegou, desconfiou da presença de um estranho e deu uma busca pela casa, descobrindo a mulher debaixo do caldeirão. Transformando-se em uma corsa ela saiu a correr, mas o filho da Onça e seus cachorros perseguiram-na até alcançá-la e mataram-na. Abriram-lhe o ventre, encontrando os gêmeos - Maíra-yra e Mukwura-yra. O filho da onça quis comer os gêmeos, mas, ao levá-los ao fogo para assar, eles pularam para o lado e o Filho da Onça queimou as mãos nas brasas. Tentou assá-los no espeto, mas, eles de novo saltaram fora e o Filho da Onça machucou-se na ponta afiada do pau. Quis cozinhá-los, mas os gêmeos escapuliram, fazendo respingar água fervente em cima dele. A velha Onça pediu ao Filho que a deixasse criar os gêmeos. Apanhando um traste velho, ajeitou-os para passarem a noite. Na manhã seguinte notou que eles tinham se transformado em filhote de arara; gostou muito e lhes deu de comer. No outro dia encontrou-os transformados em periquitos e assim, em dias seguidos, eles tomaram forma de diversos bichos. Afinal, retomaram a forma de gente e a Velha Onça adotou-os como netos. Com o passar do tempo os gêmeos se desenvolveram e ficaram homens fortes. Sempre que ia à roça, a velha recomendava que não se afastasse da casa. Um dia, Mukwura-yra estava catando piolho da cabeça da avó. Maíra-yra disse que sabia catar melhor. Pediu à velha que levantasse a cabeça mais alto, e, em vez de catar piolhos, arrancou-lhe a cabeça, jogando-a para o irmão. Por muito tempo ficaram brincando com a cabeça da avó, atirando-a de um lado para o outro. Depois Maíra-yra recolocou a cabeça no corpo da avó e soprou, fazendo-a voltar à vida. A velha ao abrir os olhos, comentou que tinha tirado um sono. Na manhã seguinte, quando a velha saiu à roça, os gêmeos, desobedecendo às suas ordens, foram para o mato. Aí encontraram um enorme jacu, que lhes falou da mãe e contou como ela tinha sido morta. Choraram muito. Ao voltar para casa a velha perguntou por que estavam com os olhos inchados; mentiram, dizendo que tinham sido picados por maribondos. A avó não acreditou, sabia que não havia maribondos pela redondeza. Maíra-yra juntou umas folhas e um pouco de barro, fazendo uma bola semelhante a uma casa de maribondos e jogou-a em cima da velha. Maíra-yra fez sair da bola uma porção de maribondos que picaram a velha. Os gêmeos decidiram vingar a morte da Mãe, matando todas as onças da maloca. Construíram uma ponte em cima de um baixão seco. Maíra-yra bateu com o pé na terra e logo surgiu água que inundou todo o baixão; em seguida mandou o irmão buscar palha para fazer abanos. Jogaram os abanos n'água e imediatamente eles se transformaram em piranhas. Maíra-yra jogou um macaco dentro d'água, mas os peixes levaram tempo para devorá-lo. Ele achou pouco e fez mais abanos que se transformaram em mais piranhas, até haver tantas que outro macaco atirado n'água foi devorado num instante. Apanharam muito peixe que moquearam e levaram para a maloca dizendo às onças onde tinham pescado. As onças juntaram-se para uma grande pescaria e levaram Maíra-yra como guia. Ao chegarem ao baixão, agora coberto pela água, Maíra-yra recomendou a Mukwura-yra que tomasse a dianteira na ponte. Logo que Mukwura-yra chegou à outra ponta, pulou fora e cada um dos irmãos agarrou numa extremidade da ponte, derrubando-a e atirando as onças dentro d'água. Todas foram imediatamente devoradas pelas piranhas. A cabeça da onça que matara a mãe dos gêmeos apareceu à tona, transformando-se num pequeno inseto, Maíra-yra voou até a onça arrancou-lhe o espírito e prendeu num gomo de bambu. Depois de muito caminhar, os gêmeos encontraram Maíra e o presentearam com o espírito da onça fechado no gomo de bambu (WAGLEY; GALVÃO, 1955, pp.141-144).

No que se refere aos ritos culturais do povo Tentehar, cito os de iniciação feminina: festa da menina moça e de iniciação masculina: festa dos rapazes. No entanto, deste trabalho descreverei somente o primeiro - ritual da primeira menstruação, por ser uma prática cultural muito forte e que acontece com bastante frequência entre os Tentehar da região grajauense. Neste sentido, Zannoni (1999) indica que a primeira menstruação das adolescentes Tentehar geralmente acontece entre dez e doze anos e descreve:

Quando a menina percebe que está menstruada, avisa um menino ou menina com os quais está brincando, tomando banho ou lavando roupa. Geralmente, quem gosta de dar o aviso para a mãe é um menino. Esta, por sua vez, avisa ao marido, o qual comunica à comunidade que sua filha teve a primeira menstruação. Os parentes coletam jenipapo para a avó preparar o suco para pintar a moça (ZANNONI, 1999, p.64).

A menina é colocada em uma tocaia, pequena casinha dentro de um quarto de casa, e permanece ali por sete dias. O autor acrescenta: *Quando a moça é colocada na tocaia, a avó corta a franja dos cabelos um dedo acima dos olhos, deixando-os longos para trás. A moça [...] é pintada com sumo de jenipapo, do rosto até os pés* (p.64).

Esse é um período cercado de tabus, pois se acredita que a moça está vulnerável a todo tipo de perigo. Ela passa de cinco a sete dias na tocaia. Durante esse tempo não pode tomar banho, porque o espírito da água, *Iwán*, gosta particularmente, de moça pintada e pode levá-la. Assim, a partir do segundo dia ela é asseada pela avó, da cintura para baixo, com água morna. Desse modo, a água colhida no riacho é 'amornada' colocando nela um tição de fogo, uma brasa, a fim de lhe matar a força (ZANNONI, 1999, p.65).

No período em que a moça está na tocaia não deve sorrir e nem conversar alto, porque corre o risco de ficar uma mulher gaiata. Quanto à alimentação, nos primeiros dias, a jovem só poderá comer farinha sem água e pipoca de milho. Depois do quarto dia poderá comer arroz, sendo que consumi-lo antes poderá provocar coceira e não deve comer galinha, nem pato ou galinha-d'angola, para que não tenha eclampsia ao engravidar e não fique louca (ZANNONI, 1999).

Ainda da obra de Zannoni (1999), no rito da iniciação feminina, destaco a fase de instrução sobre a vida futura da moça e a preparação para a maternidade, que ocorre após o período de reclusão. Outro destaque importante é o ritual de

apresentação da menina moça, conhecida como festa do moqueado, recebe esse nome devido à caçada, preparação e distribuição de carne moqueada na ocasião da festa; embora antigamente esta festa, com cantorias, danças e adornos próprios, fosse organizada individualmente por cada chefe da família extensa, atualmente, é realizada com a participação das moças que menstruam em um mesmo ano.

Félix; Nakayama; Ives (2013) alertam para o fato que nesta festa, atualmente, devido aos impactos ambientais causados pelo desmatamento e pelas queimadas em terras Tentehar, pode ocorrer a substituição da carne de animais silvestres (porco do mato, paca, veado, cutia, tatu, peba, guariba, anta, jacu, jaó, dentre outros) por carne bovina e galeto (galinha de granja). Neste sentido, considero que a degradação ambiental, em reservas indígenas, acarreta consequências negativas ao ecossistema e também às tradições culturais de um povo.

Verifiquei que a festa do moqueado, nas aldeias de Grajaú, vem acontecendo no mês de setembro, com o empenho de todas as famílias da comunidade em sua organização. Além disso, percebi que mesmo uma menina índia Tentehar morando fora da aldeia, esse ritual é preservado, na medida em que as meninas permanecem reclusas em um quarto escuro e pintadas com jenipapo, por uma semana, respeitando os rituais da iniciação feminina, após este período também se apresentam na festa do moqueado, demonstrando seu sentimento de pertença Tentehar: forma duradoura e distinta do *'nós'* e do *'outros'*.

Tenho consciência de que precisaria muito mais do que um item desta dissertação para apresentar a cosmologia Tentehar, porém, acredito que o exposto aqui, possa servir de convite a adentrar no mundo Tentehar e descobrir muito mais de suas particularidades e de suas diferenças⁴.

Neste contexto, como desdobramentos do estudo realizado em minha dissertação, destaco as seguintes questões norteadoras: Que pressupostos curriculares fundamentam as práticas curriculares na educação infantil das comunidades indígenas Tentehar: Morro Branco e Bacurizinho situados no município de Grajaú - MA? Como se caracteriza a dinâmica do cotidiano da sala de aula no

⁴ Neste sentido, convido o leitor à apreciar a coleção de livros didáticos indígenas e indigenistas elaborados por professores indígenas Tentehar, durante o curso de formação do magistério intercultural - em que escreveram e ilustraram várias histórias de sua cultura, luta, vida e coragem – em parceria com MEC/Secretaria de Estado da Educação/2010.

processo de escolarização - EI da criança indígena Tentehar? Quais as tensões desveladas na prática pedagógica realizada em um espaço fronteiriço: EI Tentehar?

Portanto, a minha dissertação teve como objetivo principal compreender o processo de EI vivenciado pelas crianças indígenas em comunidades tradicionais Tentehar; situadas no município de Grajaú – MA.

A partir das inquietações elencadas destaco a seguir os objetivos específicos desta pesquisa:

- 1) Analisar as bases epistemológicas da organização curricular da EI vivenciada pelas crianças indígenas da etnia Tentehar;
- 2) Analisar o cotidiano escolar da criança indígena Tentehar na EI;
- 3) Identificar e analisar as tensões geradas em torno da prática pedagógica, da EI Tentehar, realizada no espaço de fronteira étnica.

Assim, organizei minha dissertação em prólogo, introdução, três seções e considerações finais. No prólogo explicito meu envolvimento com a problemática do processo de escolarização formal vivenciado pela criança indígena Tentehar, justificando por que escolhi esta temática. Na introdução contextualizo o modelo de educação intercultural no país, dando destaque, à EI indígena e apresento o povo Tentehar, protagonista desta pesquisa.

Na seção 1 - apresento o estado do conhecimento sobre a educação escolar indígena e os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa - situando a área de estudo, os procedimentos de coleta de dados e o referencial teórico-metodológico que embasa meu trabalho. Na seção 2 - caracterizo a educação indígena e a educação escolar indígena; apresento a educação intercultural a partir do campo legal; contextualizo a EI indígena e faço alusão ao currículo intercultural. Na seção 3 - exponho os resultados e a análise da pesquisa, acerca das bases curriculares e da dinâmica da prática pedagógica na EI Tentehar, indicando os pontos de tensões neste processo. E por último exponho as considerações finais.

SEÇÃO I - CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Estado do conhecimento sobre a educação escolar indígena

O estado do conhecimento sobre a educação escolar indígena, com ênfase na criança indígena, teve como procedimento: a busca de referencial em diferentes fontes: **sítios eletrônicos** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/BDTD; Scientific Electronic Library Online (*Scielo*); Google Scholar; INEP; ANPED, ANPOCS, ANPAE, MEC; **livros e revistas indexadas impressos**, dentre outros. Ressalta-se que, para as revistas indexadas, teses e dissertações, foram considerados os últimos dez anos e a definição dos descritores: infância indígena; educação Infantil indígena; educação escolar indígena; crianças indígenas e pedagogia indígena.

Do levantamento de dissertações de mestrados e teses de doutorado foi verificado que os trabalhos com povos indígenas brasileiros ficaram distribuídos nas áreas de: educação (19), antropologia social (02), ciências sociais (02) e ciências da linguagem (02), que apesar de não representar a totalidade das pesquisas na temática em questão, possibilita-me sugerir que nos últimos dez anos, a maioria dos trabalhos privilegiaram a formação dos professores na área indígena e quase invisibilizaram a criança indígena no campo da produção científica, sobretudo quando relacionado aos processos de escolarização.

No que concerne à produção sobre a infância indígena e educação escolar é elencado abaixo algumas pesquisas.

Luís Donisete Benzi Grupioni (2008) em sua tese de doutoramento intitulada - **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil - destaca que esse título é uma fala do indígena Davi Yanomani/Acre, o que lhe pareceu:

[...] de grande sabedoria, e também de grande serenidade. Diante, de um lado, de uma história de longa duração, em que a escola indígena jogou um papel contrário aos grupos indígenas, e, de outro, de um novo momento, em que os índios parecem tomar a frente dessa escola e em que se definem novos objetivos para ela, talvez devamos mesmo ter a serenidade de 'olhar longe, porque o futuro é longe' (GRUPIONI, 2008, p.216).

Neste sentido, Grupioni segue indicando que as políticas públicas de educação escolar indígena estão sendo formuladas e executadas no país sem qualquer forma de monitoramento ou uso de indicadores educacionais, concluindo, portanto que:

[...] que a escola indígena, como instituição, universalizou-se em todo país, estando presente em praticamente todas as comunidades indígenas, mas o mesmo não se pode dizer da proposta da educação diferenciada, que permanece muito mais como um discurso do que uma prática (GRUPIONI, 2008, p.16).

Alceu Zóia (2009) realizou sua tese de doutoramento intitulada - **A comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação** - constatou que na comunidade Terena a educação da infância é marcada pelos valores culturais defendidos pelo grupo e que a criança é vista como um agente social e político e é nela que estão depositadas as esperanças de manutenção de sua cultura.

Ana Clarisse Alencar Barbosa (2011) em sua dissertação de mestrado, intitulada - **Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ**, indica que narrativas orais - contos, lendas, fábulas e mitos - e saberes tradicionais - forma de ser e sentir própria da natureza indígena - se utilizadas pelos professores das escolas indígenas com as crianças, poderão viabilizar a revitalização da língua, da cultura e da sua cosmovisão. Em sua pesquisa, a autora utiliza a expressão 'educação da criança' e não 'educação infantil', por acreditar que esta é *pouco esclarecedora do potencial que a escola tem de interagir com as crianças no início do processo escolar* enquanto educação da 'criança' na comunidade indígena tradicional, significa *interagir com as atividades escolares na perspectiva de debater a identidade étnica e cultura no início da escolarização* (BARBOSA, 2011, p.16).

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho (2009), em sua tese de doutoramento intitulada - **Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola** - demonstrou a importância de olhar e compreender a infância sob o ponto de vista dessas crianças indígenas, as quais não se enquadram nos padrões das sociedades de consumo, mas elas, ao valorizarem suas culturas, mostram-nos o quanto vale a pena ser diferente em um mundo que tanto impõe a padronização. Elas nos ensinam que viver a infância é

uma atividade plena e que se constrói nas relações mais intensas vivenciadas no dia-a-dia, apesar de estarem inseridas em dois opostos - escola urbana e comunidade indígena, e nesses dois espaços as crianças reproduzem, traduzem e são produtoras de culturas infantis.

Mirian Lange Noal (2006) em sua dissertação - **As crianças Guarani/Kaiowá**: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS, a autora relata suas experiências na aldeia Pirakuá - observou que estava diante de crianças que, resguardadas todas as situações de pobreza e de perdas, impingidas por um processo colonizador massacrante, mais ainda possuem o direito de ser crianças, sujeitos de suas experiências, de seus aprendizados, de suas liberdades, ou seja, livres para experimentar suas possibilidades, para resolver situações-problema.

Neste sentido, a tese de doutorado de Léia Teixeira Lacerda Maciel (2009), intitulada - **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras**: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente Transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul – Brasil, indica a escola como o lugar adequado para o desenvolvimento das campanhas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da Aids entre as Kadiwéu e Kinikinau, por esta se destacar como espaço de fronteira entre os dois mundos.

A escola é uma mediadora em potencial; afinal, trata-se de um espaço universal de produção de saberes e conhecer as formas de disseminação do HIV é também uma das maneiras de aprender a se proteger, não só do Outro, mas, sobretudo de si e do seu próprio desejo (MACIEL, 2009, s/p.).

Outra dissertação que merece destaque é a de Edna Ferreira (2012) - **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu**. A autora fundamenta seu trabalho na abordagem que considera a escola indígena como fronteira, entendendo a como um espaço de contato e intercâmbio entre populações diferentes, em que conhecimentos e tradições têm a possibilidade de ser reforçados, repensados e ressignificados, bem como espaço em que a cultura oral e escrita se encontram e se desencontram. A pesquisa foi realizada em um CEII (Centro de Educação Infantil Indígena) vinculado ao CECI, na aldeia Krukutu - Guarani Mbya, localizada na região de Parelheiros, zona sul do município de São Paulo. Na pesquisa foram realizadas entrevistas com lideranças, pais, crianças e funcionários que trabalhavam no CECI Krukutu e

analisados documentos relativos à educação escolar indígena, à educação escolar infantil indígena e não indígena, o projeto pedagógico e o regimento do CECI. Ao final a autora apresenta como necessidade o fortalecimento da escola diferenciada entre os povos indígenas.

Andréa Alzira de Moraes (2005), em sua dissertação de mestrado intitulada - **Educação Infantil**: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002) objetivou identificar o lugar da criança nas produções acadêmicas recentes sobre educação apresentadas no Grupo de Trabalho 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

No que se refere à produção científica, delimitada, acerca da educação da criança indígena, Moraes (2005, p.87) indica que o período entre os anos de 1970 a 1990 *traz trabalhos apresentando as crianças indígenas sem um papel social definido ou ao menos não exercendo um papel social pleno*. Sendo eles: Melatti, 1970 – Índios do Brasil; Lopes da Silva, 1987 – A questão indígena na sala de aula; Gregor, 1977 – Índios Mehinaku; Lux Vidal, 1977 – Sociedade Kaiapó-Xikrin; Melatti e Melatti, 1979 – Criança Marubo; Novaes, 1983 – Habitações indígenas; Castro, 1986 – A sociedade Arweti (Tupi-Guarani); Ramos, 1990 – Os Sanumá. Bem como, trabalhos voltados ao estudo específico da sociedade Xavante: Mayburi-Lewis, 1984 – A Sociedade Xavante; Muller, 1976 – Pintura do corpo e os ornamentos Xavantes: arte visual e comunicação social; Graham, 1983 – mito xavante/ arte narrativa; Menezes, 1984 – Os Xavantes de São Marcos: índios e missionários em Mato Grosso; Lopes, 1986 – Nomes e Amigos da prática Xavante: uma reflexão sobre os Jê; Flowers, 1986 – The adaptative Dimensions of Leisure. Porém, dos anos 1990 a 2002, recorte temporal da pesquisa da autora, indica somente Ângela Nunes (2002), que faz um estudo específico sobre as crianças indígenas no Brasil - levantamento bibliográfico abrangente, procurando localizar o lugar da criança nas produções científicas.

O trabalho de Ângela Nunes (2002) intitulado - **O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas**, faz parte da coletânea **crianças indígenas**: ensaios antropológicos. A autora analisa os trabalhos de Boggiani (1975) - índios Caduveo/grupo Guaikuru; Schaden, 1945 – índios Tapirapé; Florestan Fernandes, 1951 – sociedade Tupinambá; Nimuendaju, 1983 – índios Apinajé; Gregor, 1977 – Índios Mehinaku; Wagley, 1988 – índios Tapirapé (família Tupi-Guarani), Lopes da

Silva, 1987 – A questão indígena na sala de aula; Melatti, 1987 - Índios do Brasil - Lopes da Silva e Grupioni, 1995 – a temática indígena na escola, dentre outros. Vale ressaltar, que as três últimas produções são voltadas para o público escolar.

Nunes (2002) registra que para além do modo como as crianças eram carregadas pelas mães, o que comiam, como andavam, se sujas ou não, como era seu corte de cabelo e tipo de pinturas, o que mais chamava atenção dos pesquisadores estrangeiros e nacionais era a prática do infanticídio, tanto entre os gêmeos, como entre as crianças que pareciam apresentar algum tipo de deficiência e também aos que não eram esperados e nem queridos. Assim, *não obstante todos os avanços da Etnologia Indígena Brasileira, e apesar dos sinais reveladores fornecidos por alguns pesquisadores, não se criou dentro desta um espaço efetivo de discussão e reflexão sobre a criança* (p.275). E alerta:

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança (NUNES, 2002, pp.275-276).

A conclusão da pesquisadora, em relação ao lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas, é que esta fora descrita de forma universal e pouco foi a atenção dada, à riqueza de diversidade e aos traços próprios, do mundo infantil indígena de cada povo.

Outra pesquisa registrada é o trabalho intitulado - **Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)** - (2012), realizada pelo MEC/UFRGS, constituindo uma das ações que compuseram a Pesquisa Nacional - *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais*, justificada pela constatação de que em levantamentos anteriores sobre a produção acadêmica acerca da educação em contexto rural, o tema EI, pouco aparece (BRASIL, 2012b). No entanto, constatei que apesar de ser uma pesquisa voltada para a educação infantil no/do campo, característica também da educação escolar indígena, que está localizada em áreas rurais, ainda assim, a EI indígena é quase invisibilizada neste levantamento.

Sobre os Tentehar é referenciada a dissertação de mestrado de Almeida (2012) intitulada - **‘Ser como o branco, não é ser o branco’**: dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas e os teóricos; Gomes (2002), Zanonni (1999); e Wagle e Galvão (1955), dentre outros.

Na Tabela 1 é apresentada uma lista de dissertações de mestrado em que as fontes de consulta foram o portal da CAPES e da *BDTD*. No que se refere às teses de doutorado todas foram referenciadas no corpo do texto, uma vez que se apresentaram em número reduzido, sobretudo no que se relaciona à infância.

Tabela 1. Dissertações de mestrado, sobre o tema educação escolar indígena, no Brasil.

AUTOR	ANO	TÍTULO
Jasom de Oliveira	2012	Da negação ao reconhecimento: a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas;
Ilma Maria de Oliveira Silva	2012	Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada;
Suzana Cavalheiro Jesus	2011	No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbyá-Guarani;
Kenya Simas Tridapalli	2011	Conquistas, desafios e perspectivas do ensino bilíngue e intercultural na educação escolar indígena: estudos em aldeias Guarani-MBYÁ de Santa Catarina e Rio Grande do Sul;
Silvana de Melo Ribas Bello	2011	Políticas públicas de educação: o igual e o diferente na pedagogia indígena;
Renata Lúcia de Assis Gama	2011	Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças Guarani;
Graziela Rocha Reghini Ramos	2010	O MEC e a educação escolar indígena: uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas;
Beatriz Sales da Silva	2010	Educação escolar indígena: Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E. E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas, MG);
Eliane Gonçalves de Lima	2008	A pedagogia terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola;
Carlos Eduardo Pereira	2007	Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: a emergência da educação infantil;
Levindo Diniz Carvalho	2007	Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura
Camila Guedes Codonho	2007	Aprendendo entre pares: A transmissão horizontal de

		saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil);
Rosalina Tellis Gonçalves	2007	Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva;
Cledes Markus	2006	Identidade étnica e educação escolar indígena;
Rejane Aparecida Rodrigues Candado	2006	O referencial curricular nacional para escolas indígenas: cultura e conhecimento no ensino de história;
Adria Simone Duarte de Souza	2004	Identidade, educação escolar indígena e bilingüismo na Aldeia Munduruku.

Na Tabela 2, é elencada outras fontes de consultas, dentre elas, a maioria são anais publicados em eventos científicos e revistas indexadas; estas fontes tiveram suas temáticas voltadas, sobretudo para a infância e o processo de escolarização indígena, para esse fim foram consultados os portais *Scielo*, Google Scholar, ANPED, ANPOCS, ANPAE, dentre outros.

Tabela 2. Produções científicas sobre a escolarização na infância indígena, no Brasil.

AUTOR (ES)	TÍTULO	PUBLICADO/ANO
Ana Clarisse Alencar Barbosa; Vilisa Rudenco Gomes	Narrativas tradicionais na educação da criança Xokleng/Laklãnõ;	Anais do IX ANPED Sul /2012;
Lúcia Bruno	Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades;	R. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 201;
Edna Ferreira	CECIs: Um desafio intercultural na educação escolar indígena	Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História 18, 19 e 20 de abril de 2011;
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho	As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des) encontros;	Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 6, n. 8 p. 139-156 jan./jun. 2010;
Alceu Zóia; Odimar J. Peripolli	Infância indígena e outras infâncias	Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010;
Antonella Tassinari	Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a Escola;	Anais da 33º Encontro da ANPOCS/2009;
Jânio Ribeiro dos Santos; Edinéia	A educação indígena como ponto de partida para educação escolar	Revista Fórum Identidade, Ano 3, Volume 6, jul-dez de

Tavares Lopes	indígena;	2009;
Camila Codonho	Guedes Ensinando e aprendendo entre crianças: exemplos a partir de uma pesquisa de campo entre os índios Galibi-Marworno do Amapá;	Anais da 33º Encontro da ANPOCS/2009;
Rogério Correia da Silva; Verônica Mendes Pereira	Crianças xacriabá: da escola à infância e da infância à Escola;	Anais da ANPAE/2009;
Rogério Correia da Silva	As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática	Anais da 31º reunião da ANPED/2008;
Adir Nascimento; Casaro Antonio J. Brand; Antonio H. Agulera Urquiza	Entender o outro - a criança indígena e a questão da educação infantil.	Anais da 29º reunião da ANPED/2006.

Dentre alguns teóricos que discutem a educação escolar indígena estão os trabalhos de Lopes da Silva (2001; 2002); Grupioni (2001; 2008); Lopes da Silva e Grupioni (2000); Bruno (2011), Bonin (2012), Maher (2012) na maioria destes são livros/coletânea.

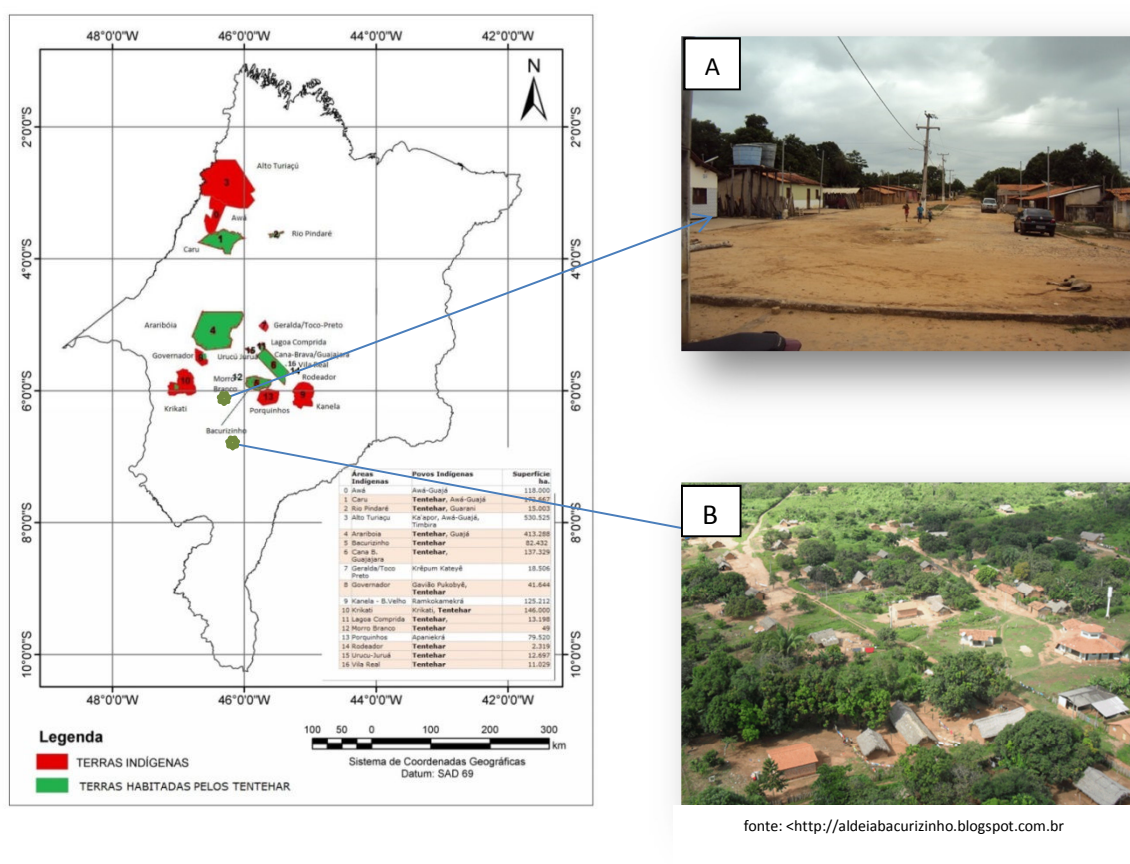
O estado do conhecimento realizado demonstra o pouco espaço ocupado pela escolarização da criança indígena, nas produções técnico-científicas do país, apontando para o não reconhecimento da infância de diferentes etnias, bem como de seus processos de aprendizagens formais e não formais, neste sentido, se apresenta aqui a relevância desta pesquisa, que versa sobre a EI em comunidades indígenas Tentehar.

1.2 Área de estudo

Grajaú, cidade localizada na região centro sul do estado do Maranhão, que apresenta uma densa população indígena, distribuída em todo território, com aldeias próximas e distantes da área urbana. Duas etnias são encontradas no seu espaço geográfico: Tentehar (Guajajara), povos do tronco Tupi e os Canela Apanyekrá, povos do tronco Jê (ALMEIDA, 2009). Na Figura 1 percebe-se que a área da Terra Indígena (TI Tentehar) representa aproximadamente a mesma proporção de TI de

outras etnias, no estado e, de acordo com Almeida (2012), os índios Tentehar no Maranhão estão presentes em onze, das dezessete áreas; em sete delas possuem usufruto exclusivo e em outras quatro dividem a terra demarcada com outros povos.

Figura 1. Distribuição geográfica da Terra Indígena Tentehar, no Maranhão – MA.



A legenda do mapa apresenta duas cores, sendo a vermelha, terras indígenas maranhenses com exceção das terras habitadas pelos índios da etnia Tentehar, em verde: 1A- Morro Branco e 1B- Bacurizinho.

Fonte: Almeida (2012), com modificações.

Atualmente, sabe-se que nas relações interétnicas em Grajaú, um elemento peculiar e instigador de desavença é o fato da BR 226, que permite o acesso à cidade da Barra do Corda-MA, atravessar a Terra Indígena Canabrava (TI Canabrava), do povo Tentehar. Constantemente esta rodovia federal é bloqueada pelos Tentehar, como forma de sensibilização e elemento de barganha com o governo.

As aldeias Tentehar estão geralmente localizadas em barrancos elevados e próximos a rios ou igarapés; as casas são enfileiradas em ruas, as quais

representam apenas um terreno livre de vegetação. Os Tentehar normalmente mudam de local a cada cinco ou seis anos, mas esta mudança é realizada dentro de uma área reconhecida como território dessa aldeia (WAGLEY; GALVÃO, 1955; ZANNONI, 1999; GOMES, 2002), e suas habitações são construídas no mesmo estilo de moradores de regiões próximas (WAGLEY; GALVÃO, 1955). Nesse contexto político geográfico, estão inseridas a comunidade indígena de Morro Branco (Figura 1A) e Bacurizinho (Figura 1B), situadas em TI Tentehar.

No que concerne à educação formal para as crianças Tentehar, no município de Grajaú – MA, apenas no ano 2005 (dados da Secretaria Municipal de Educação) a Educação Infantil foi estendida essas crianças e até 2008 as pré-escolas indígenas não tinham acompanhamento pedagógico. Em 2013, foi criado um departamento específico para cuidar da educação escolar indígena na esfera municipal, este composto por uma coordenadora geral, uma assessora e nove supervisores pedagógicos e, nesta equipe, dois supervisores pertencem à etnia Tentehar.

A demanda de matrículas das crianças indígenas com idades entre três e seis anos, nas comunidades indígenas Morro Branco (Tabela 3) e de Bacurizinho (Tabela 4), estão no Educacenso 2013.

Tabela 3. Alunos matriculados nas pré-escolas indígenas da Região Morro Branco - MA, em 2013.

REGIÃO MORRO BRANCO		NT	QTA	EI
		1	09	Maternal
01	Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Virgulino Bento	2	20	I e II
02	Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Manoel Alenxandre	1	10	I e II
03	Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Davi	1	20	I,II,1º ano
04	Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Bela Vista	1	05	I,II
05	Pré-Escola Municipal Indígena Katu Haw	1	17	I,II
06	Pré-Escola Municipal Indígena Leandro Sousa	1	14	I,II
07	Pré-Escola Municipal Indígena Teko Pyahu	1	13	I, II,1º e 2º anoº
08	Pré-Escola Municipal Indígena Kumaru	1	08	I, II,1º e 2ºano
09	Pré-Escola Municipal Indígena Manoel Alexandre	1	10	I, II,1º e 2ºano
TOTAL		11	126	-

FONTE: EDUCACENSO 2013 - <http://educacenso.inep.gov.br>

NT= número de turmas; QTA= número de alunos.

A Região Morro Branco possui 11 pré-escolas, sendo a Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Virgulino Bento uma das instituições alvo da minha pesquisa por atender crianças de 03 a 05 anos de idade (turmas do maternal, infantil I e II) e possuir o maior número de alunos matriculados nesta faixa etária (Tabela 3), mas os fatores preponderantes para minha escolha foram o fato de todos os professores pertencerem à etnia Tentehar e a pré-escola estar localizada em perímetro urbano, apesar de situada em TI.

Esta pré-escola funciona em um prédio de alvenaria de propriedade do estado, com quatro salas de aula; uma sala de professores, dois banheiros e uma cozinha, onde é preparada a merenda escolar, que é servida em uma ampla área coberta, também possui um laboratório de informática (mas que nunca foi utilizado).

Tabela 4. Alunos matriculados nas pré-escolas indígenas da região Bacurizinho - MA, em 2013.

REGIAO BACURIZINHO		NT	QTA	EI
01	Pré-Escola Municipal Sabonete do Leão	1	25	Multisseriado
02	Pré-Escola Municipal Indígena Murukén	1	17	I, II
		1	14	Maternal
03	Pré-Escola Municipal Indígena Bacurizinho	2	37	I,II
TOTAL		05	93	-

FONTE: EDUCACENSO 2013 - <http://educacenso.inep.gov.br>

NT= número de turmas; QTA= número de alunos.

A Região Bacurizinho possui três pré-escolas, sendo a Pré-Escola Municipal Indígena Bacurizinho a outra instituição alvo da minha pesquisa também por atender crianças de 03 a 05 anos de idade (turmas do maternal, infantil I e II) e possuir o maior número de alunos matriculados nesta faixa etária (Tabela 4) e devido ao fato de ter mais de cinquenta alunos é a única que tem o “Caixa Escolar⁵” do Governo Federal. Os fatores para escolha desta instituição foi o fato de a maioria dos professores não pertencerem à etnia Tentehar e a pré-escola estar localizada em área rural, distante 23 km do perímetro urbano. Ela funciona em um galpão, dividido

⁵ A Caixa Escolar é uma associação civil de direito privado, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, que credencia a escola receber e administrar recursos financeiros destinados ao suprimento de suas atividades básicas. Informações de acordo com o site <http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/CAIXA%20ESCOLAR%20-Objetivo.pdf>, acesso: 03 de julho de 2014.

em três salas de aulas, antigo prédio de farinha da comunidade, não dispõe de cozinha, sendo a merenda preparada na escola do Ensino Fundamental de responsabilidade do estado e não possui banheiros (os alunos, quando há necessidade, procuram uma casa da comunidade mais próxima).

Portanto, os critérios estabelecidos para a escolha das duas pré-escolas obedeceram a uma lógica simples, partindo inicialmente do pressuposto de que deveria ser uma no meio urbano e a outra no meio rural. A partir deste princípio foram lançados outros critérios como: acessibilidade, presença do professor não indígena *versus* professor indígena, presença de classes maternal e infantil I e II, dentre outras.

1.3 Abordagem teórico - metodológica

A investigação pautou-se na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica com foco no cotidiano escolar. Para André (2011) o termo 'pesquisa qualitativa' vem sendo utilizado de forma ampla e genérica, o que pode causar um descrédito da abordagem, ao chamar qualquer estudo de qualitativo e argumenta que a dimensão qualitativa será determinada pela postura teórica, pelos valores e visão de mundo do pesquisador.

Os estudos de Oliveira (2010, p.37) indicam que dentre os diversos significados de pesquisa qualitativa, considera: *um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.*

Bogdan; Biklen (1994) definem a investigação qualitativa, a partir de cinco características:

a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] é descritiva [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp.47-50).

De acordo com esses autores, a condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos da pesquisa, uma vez

que os participantes da pesquisa não são considerados de forma neutra, pelos pesquisadores.

Ao discutir etnografia Malinovski (1997) afirma:

Na Etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos (MALINOVSKI, 1997, p.19).

Assim, o objetivo da pesquisa de campo etnográfica será alcançado a partir da descrição: a) da organização da tribo e a anatomia da sua cultura; b) dos *imponderáveis da vida real* - rotina do trabalho diário do nativo; os detalhes de seus cuidados corporais e do modo como prepara a comida e come; as simpatias ou aversões e etc, e c) da recolha de depoimentos etnográficos - um *corpus inscriptionum* (MALINOVSKI, 1997).

Os fenômenos denominados por Malinowski (1997) de os *imponderáveis da vida real*, não se encontram formulados em lugar nenhum, assim, o etnógrafo deve coletar dados concretos sobre todos os fatos observados e formular as inferências gerais. *Estas três linhas de abordagem levam ao objetivo final que um Etnógrafo nunca deve perder de vista. [...] resumidamente, o de compreender o ponto de vista do nativo, a sua relação com a vida, perceber a sua visão do seu mundo* (MALINOWSKI, 1997, p.36).

Neste sentido, André (2011) infere que a pesquisa etnográfica deve ultrapassar às descrições de situações, ambientes, pessoas ou à reprodução de falas e depoimento [...] e *tentar reconstruir as ações e interações dos autores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica* (p.45).

Os fenômenos chamados *imponderáveis da vida real* (MALINOWSKI, 1997), presentes no dia a dia da prática escolar, poderão ser formulados por meio:

[...] de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, [...] isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico [...] permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são

veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2011, p.41).

Malinovski (1997, p.18) ainda argumenta que um trabalho etnográfico só terá valor científico se nos permitir distinguir claramente: *os resultados da observação direta e as declarações e interpretações nativas das inferências do autor baseadas no seu senso comum e capacidade de penetração psicológica.*

De acordo com Corsaro (2009, p.83) *a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo.* Entre as principais vantagens, estão:

1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetida (CORSARO, 2009, pp.83-84).

Dentre as razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, André (2011, p.41) destaca: *se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, [...] identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar.*

A pesquisa do tipo etnográfica no cotidiano escolar pode ser identificada pela utilização da observação *in loco* e da entrevista não estruturada, em um sentido voltado para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar (ANDRÉ, 2010). Este tipo de investigação exige a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, no qual se utiliza:

[...] principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 2010, p.42).

A investigação das situações de ensino-aprendizagem na sala de aula, poderá também, ser realizada por meio: *da análise de material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno* (ANDRÉ, 2011, p.44), porém, a autora faz uma ressalva dizendo que: *a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, [...] os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime*

dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (p.45).

Pautei a abordagem teórica nos estudos sobre fronteiras étnicas (BARTH, 1969 *in* POUTIGNAT; STREIFF – FENART, 2011) e escola indígena como lugar fronteiriço (TASSINARI, 2001), de forma, a poder dialogar, com a experiência vivenciada em campo e a teoria.

1.3.1 Abordagem teórica: a escola indígena como espaço de fronteira

Poderia até começar essa discussão perguntando se faz sentido uma legislação específica no campo da educação escolar indígena (bilingue, intercultural, específica e diferenciada) ou até, se há razão para a presença da escola em comunidades indígenas, mas como bem coloca Grupioni (2008) não se trata mais de discutir, na atualidade, tais questões, pois como instituição a escola já se disseminou em praticamente todos os grupos indígenas brasileiros, embora por variados caminhos. Dessa forma, importa compreender como acontece o diálogo entre essa instituição e os povos indígenas, como se relaciona com seus saberes, sua linguagem e sua cultura e mais, de que forma, se ensina em um espaço fronteiriço.

Valendo dos estudos de Barth (1969) sobre grupos étnicos e suas fronteiras *importa procurar saber em que consistem tais processos de organização social através dos quais mantêm - se de forma duradoura as distinções entre 'nós', e 'outros'* (BARTH *in* POUTIGNAT; STREIFF – FENART, 2011, p.11).

Cumprir destacar que a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho, grupos étnicos são considerados como uma forma de organização social baseada em uma etnia; desta forma, citando Poutignat; Streiff – Fenart (2011), a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos contrários Nós/Eles.

Assim, trago a compreensão de que escola indígena se produz em espaço de intercâmbio em que as práticas escolares são consideradas [...] *fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades* (VIDAL, 2009, p.30).

Nesse sentido [...] *trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústia, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade* (TASSINARI, 2001, p.68). Cabe salientar que fronteira étnica em seu sentido mais extenso é algo móvel, não necessariamente ligada a territórios, mas *o lugar de contato com outros grupos étnicos* (MARTINS, 2009, p.66), o espaço de encontro de diferentes, por exemplo, a sociedade indígena e a sociedade dita “civilizada”. Neste sentido, tanto a comunidade Tentehar quanto a sua escola representariam fronteiras étnicas.

Para Barth (2000) é mais vantajoso enfatizar a diferença na definição dos limites de um grupo étnico do que nos elementos culturais visíveis e materiais [...] *as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam [...] categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação* (p.26):

Dito de outro modo, as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias (BARTH, 2000, p.26).

Dessa forma, rompe-se com a ideia que cada grupo afirma seu pertencimento étnico e identitário somente a partir do isolamento cultural e social, abordagem anterior sobre grupos sociais que produziu um mundo de *povos separados, cada qual com sua cultura [...] como se fosse uma ilha* (BARTH, 2000, p.28). Nesta abordagem o eixo central é que a fronteira étnica que definirá o grupo e não o conteúdo cultural delimitado por ela.

No que refere à manutenção das fronteiras étnicas, o autor assinala que: *se um grupo mantém sua identidade quando seus membros interagem com outros* (BARTH, 2000, p.34), isso se deve ao fato da determinação de critérios de pertencimento ao grupo, bem como maneiras de exclusão e põe em relevo as linhas de demarcação entre os grupos, ou seja, os critérios da pertença na interação social como fator de manutenção de fronteiras, pois serão elas que permitirão a persistências dos grupos étnicos embora aconteça mudanças, uma vez que sua permanência não dependerá de fixação de traços culturais.

Neste sentido, a identificação de uma pessoa como membro de um mesmo grupo étnico implica:

[...] um compartilhamento de critérios de avaliação e de julgamento. Ou seja, é o pressuposto que ambos estejam basicamente 'jogando o mesmo jogo', e isso significa que há entre eles um potencial para a diversificação e expansão de suas relações sociais (BARTH, 2000, p.34).

Barth (2000) comenta que, já em 1969, lançou a teoria dos grupos étnicos e suas fronteiras étnicas, salientando que estas fronteiras são mantidas, em cada caso, por um conjunto limitado de características culturais, sendo que a persistência da unidade está sujeita à persistência das diferenças culturais; estas se apresentam como elemento da manutenção das fronteiras étnicas. Assim, se os limites forem ultrapassados as identidades étnicas não serão mantidas, *pois o compromisso com determinados padrões valorativos não serão sustentados em circunstâncias que tornam a performance comparativamente muito inadequada em termos desses padrões* (BARTH, 2000, p.49).

A argumentação de Barth (1969) sobre a organização social da diferença de cultura substitui a concepção de identidade étnica como estática por uma concepção dinâmica. Vista por este viés *a etnicidade não é um conjunto intemporal, imutável de 'traços culturais' (crenças, valores, símbolos, ritos, regras de conduta, língua, código de polidez, práticas de vestuário ou culinárias etc.)* (In POUTIGNAT; STREIFF – FENART, 2011, p.11), podendo em determinado momento adotar traços culturais de outro grupo e ainda, assim, perceber-se e ser percebido como diferente. Nesse contexto, as fronteiras étnicas são produzidas e reproduzidas independentemente de suas culturas, ao mesmo tempo em que também são manipuláveis pelos seus atores. Dessa maneira o reconhecimento de outra pessoa como parceiro membro de um grupo étnico está sujeito à partilha de critérios de valoração e de julgamento; (BARTH, 1969, in POUTIGNAT; STREIFF – FENART, 2011). Os grupos sociais ao receber influências externas e internas, mantêm-se em equilíbrio, se recompondo e se redefinindo em sua pertença étnica.

Concordo com Tassinari (2001) quando afirma que os estudos de Barth (1969) trazem contribuições importantes para a problematização das escolas indígenas como fronteiras, ao fornecer sugestões de reflexão sobre: *a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas*

(TASSINARI, 2001, pp.64-65). A autora complementa que esta abordagem fornece elementos para pensar a própria dinâmica: [...] *dos projetos de educação indígena, que impõem, para seu funcionamento, ritmos de aula, regime de trabalho, arranjos sociais e político, dos quais os projetos não podem abrir mão, mas que acabam esbarrando em outras lógicas* (TASSINARI, 2001, p.64) e também permite refletir que quando se ensina as crianças índias, [...] *seu modo de vida corresponde a uma ‘cultura’ e a um ‘tradição’ que precisa ser preservada, o que vai contra sua curiosidade por conhecer outros modos de vida e outras culturas* (p.65). Neste sentido, a autora considera muito adequado definir as escolas indígenas como espaço de fronteira e argumenta:

[...] ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas [...] como uma janela aberta para os novos horizontes, que nos permitem enxergar certas coisas sobre outros ângulos, até mesmo colocar em questão nossos próprios mitos científicos. [...] (TASSINARI, 2001, p.50).

Assim, defende que [...] *nenhuma escola voltada para populações indígenas pode ser ‘verdadeiramente’ indígena ou, tampouco, ser totalmente alheia a essas populações* (TASSINARI, 2001, p.44), considerando a como:

[...] fonte intermitente de intercâmbio entre prática/teoria [...] espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demanda a escola [...] a escola em situações intersticiais (TASSINARI, 2001, p.47).

Neste sentido, Martins (2009) ao discutir sobre fronteiras étnicas coloca-a como uma situação de conflito, fricção, que se oculta e que se revela, lugar social de alteridade e de confronto, confronto entre o *eu* e *outro*, em que apesar da constante interação permanecem separados, com seus limites culturais demarcados. Dessa forma afirma:

[...] a fronteira é, na verdade, ponto de limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos [...]. A fronteira é um dos raros lugares da sociedade contemporânea em que essa disputa ainda tem visibilidade [...] Na fronteira o homem não se encontra – se desencontra (MARTINS, 2009, p.10).

E alerta é preciso não esquecer que, na situação de conflito, o nós está dilacerado e, no caso da fronteira, em grande parte bloqueado e inviabilizado. Todo estranho é um inimigo (p.15). Complementando, o autor destaca: é um espaço inteiramente novo na relação com o outro, que seja um espaço de afirmação e reconhecimento da diferença que dá sentido à existência dos diferentes povos (MARTINS, 2009, p.26); assim, um lugar essencialmente da alteridade é a fronteira.

Outro autor que ajuda a pensar a identidade social na perspectiva de um espaço diaspórico é Stuart Hall, neste sentido, destaca: *Ao mesmo tempo, em um movimento que parece paradoxal, enfoca sempre o jogo da diferença, a 'difference', a natureza intrinsecamente e hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas em especial* (HALL, 2003, pp.15-16).

Assim, para Hall (2003) essa contradição é desfeita quando a identidade é tomada como *um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto* (p.16). Assim na situação da diáspora [...] *as identidades se tornam múltiplas. Junto com elos que as ligam a uma ilha de origem específica* (p.27).

Nesse contexto, a construção da identidade social tem na diferença: [...] *o essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura* (HALL, 2003, p.33). Em uma perspectiva diaspórica, vive-se a globalização cultural, em que o centro cultural está: *em todo lugar e em lugar nenhum. Está tornando 'descentrada'* (p.35), neste sentido os laços entre a cultura e o lugar são afrouxados. O autor complementa: *as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera* (p.45).

Hall (2003) ao discutir a identidade cultural caribenha, indica que o conceito fechado de diáspora, apoiado na concepção binária da diferença é fundado na construção de fronteiras de exclusão, oposição rígida entre o de dentro e o de fora, entre o eu e outro, todavia, as atuais configurações da identidade cultural caribenha requer pensá-la a partir de uma nova visão da diferença:

[...] uma diferença que não funciona através de binarismo, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *'places of passage'*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura (HALL, 2003, p.33).

As reflexões de Hall, embora relacionadas à identidade cultural caribenha, ajudam a pensar o jogo das diferenças étnicas, que se movem de posições, e tem hoje um papel de autoafirmação, demarcando limites entre grupos em situação fronteiriça.

Para Bhabha (2013, p.20) *a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição*. Dessa forma, o trabalho fronteiriço da cultura exige: *um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente, mas o novo como ato insurgente de tradução cultural* (p. 27).

[...]. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2013, p.21).

De acordo com este autor, a diferença cultural é um processo de significação que produz campos de força. Nenhuma cultura é unitária ou dualista na sua relação com o outro. Assim, todos os sistemas culturais são produzidos no *terceiro espaço*, nele acontece a produção do sentido de um ato comunicativo que nunca se realiza na relação simples de um eu com um você, mas supõe a presença de um terceiro espaço que representa as condições gerais da linguagem e uma estratégia performativa. *A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço* (BHABHA, 2013, p.66).

Assim, a cultura se localiza no *entre lugar*, ou no *terceiro espaço*, espaço marginal, estranho que resulta no confronto de dois ou mais sistemas culturais e por isso é capaz de desestabilizar essencialismos. E as diferenças são processos de significação que produz campos de força, carecendo de permanentes traduções, pois nenhuma tradução da diferença é para sempre, carece sempre de novas traduções, *com um tipo de fluidez um movimento de vaivém* (BHABHA, 2013, p.21). Complementando é: *como um ‘entre lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente* (p.29). Não é: *Nem futuro, nem presente, mas entre os dois* (p.99).

Nesse contexto, a identidade nunca é um produto acabado, ela é fluída e acontece na fronteira deslizante da alteridade. Dessa forma, a *passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a*

diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (BHABHA, 2013, p.23). Identidade social que está para além da representação de valores culturais como: crenças, palavras, rituais, hábitos, tempo, partindo da significação desta diferenciação.

Assim, de acordo com Tassinari (2001), problematizar a EI indígena a partir do referencial teórico -escola indígena como espaço de fronteira - será relevante por:

[...] englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos. [...] A noção de 'fronteira' não se traduz em limite' enquanto uma barreira intransponível entre populações claramente diferenciadas e previamente distintas. [...] Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade (TASSINARI, 2001, pp.67-68).

Neste contexto, Leite (2010) descreve a escola indígena como uma ponte entre a aldeia e o mundo ocidental, indicando-a como projeto educativo que tem na sua base a possibilidade de *diálogo de saberes, desafio colocado para a escola que se propõe comprometida com os interesses das comunidades indígenas* (p.203), tendo os professores, um papel fundamental na construção deste diálogo intercultural.

Bergamaschi (2004, pp.117-118) chama a atenção para que ao definir a escola indígena como fronteira, seja considerado, a demarcação de: *limites e em algum momento dizer onde a escola não vai entrar, porque é o lugar reservado apenas à tradição e ao ritual religioso, o lugar sagrado de cada comunidade*.

Para Paladino; Czarny (2012) são muitos os sentidos e representações construídos, em torno da interculturalidade na educação, assim afirmam:

Nas últimas três décadas, diferentes Estados da América Latina têm realizado reformas educativas voltadas para o reconhecimento da diversidade, algo que resultou principalmente das reivindicações dos movimentos indígenas e de organizações da sociedade civil. Para alguns, a educação intercultural é vista como instrumento de 'empoderamento' das minorias, das populações que estão à margem da cultura hegemônica (PALADINO; CZARNY, 2012, p.14).

Neste sentido, as autoras argumentam que apesar de os avanços acerca do conceito de interculturalidade, a crítica feita por vários autores está no fato de as propostas de educação intercultural se preocuparem *principalmente com a dimensão da diferença e se esquecerem da desigualdade e das relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas [...] estão submetidas, o que contribuiria*

para a reprodução de uma estrutura social discriminatória (PALADINO; CZARNY, 2012, p.14). Outra crítica pelas mesmas autoras ao sistema educacional diz respeito à forma simplificada e pouco crítica, que vem sendo implementada a interculturalidade, descontextualizada da realidade de cada povo.

A interculturalidade expressa nos documentos oficiais apresenta dois modos de interculturalismo normativo; o funcional e o crítico, proposto por Tubino (*apud* CZARNY, 2012). O primeiro se refere à parte do discurso oficial dos Estados Nacionais que postula um diálogo intercultural utópico e o segundo, buscaria atender às causas da injustiça cultural e iniciaria perguntando sobre as condições do diálogo e visibilizaria também, na realidade as causas do não diálogo, em vez de propor um diálogo descontextualizado (CZARNY, 2012).

Paladino; Czarny (2012) indicam que as políticas interculturais adotadas pelos estados e pelos organismos internacionais, estão centradas em visões idílicas que ignoram as tensões geradas internamente, nos diferentes grupos indígenas, o que [...] *obstaculiza o reconhecimento da diferença com igualdade, ao encobrir as profundas desigualdades sobre as quais têm tentado se impor a ideia da 'convivência entre culturas'* (PALADINO; CZARNY, 2012, p.17) visão que nem sempre coincide com os processos educativos interculturais dos povos indígenas que valorizam a relação intracultural das identidades étnicas.

Para Tassinari (2001, p.55) *a proposta é entender a diferença cultural como produto de processos históricos compartilhados que diferencia o mundo bem como o conecta*. Dessa maneira, a escola indígena como lugar fronteiro favorece o encontro dos alunos indígenas a mundos diferentes, que na EI se revela, sobretudo na relação -língua materna e língua portuguesa- além do mundo da oralidade e mundo da escrita.

De acordo com Ferreira (2012) a escola indígena pode se configurar em um contexto de afirmação e reconhecimento das diferenças étnicas, culturais e educacionais, que *índios e não índios estão envolvidos através da escola na aldeia, com todas as interfaces as quais estão sujeitas neste encontro com o outro* (p.65).

Portanto, a escola indígena não aparece como espaço totalmente isolado, nem tampouco, imerso completamente na cultura e no modo de vida do não índio, mas como espaço de possibilidades de diálogo entre saberes da cultura ocidental e saberes da cultura indígena, precisando também que sejam consideradas as

diferenças, contradições e tensões internas de cada grupo étnico e as reais condições para que esta interculturalidade aconteça de forma contextualizada.

Assim, pensar a escola indígena como espaço fronteiriço, também se apresenta como paradoxo, considerando que por um lado, tem-se uma política nacional de educação escolar indígena fundada em percepções românticas do interculturalismo e por outro, a diversidade interna dos mais de 200 grupos étnicos indígenas existentes no país, com modos outros de ser, viver e aprender que ainda são invisibilizados.

1.3.2 Procedimento metodológico: etapas da coleta de dados

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa do tipo etnográfico e os instrumentos de coleta de dados privilegiados foram 1) observação em salas de aulas das práticas pedagógicas desenvolvidas e de outros espaços da aldeia; 2) entrevistas com professor, supervisor, assessor pedagógico e especialista da etnia Tentehar, 3) análise documental: Proposta Pedagógica do município de Grajaú - MA para EI indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e atividades didáticas e 4) registros fotográficos. As fases da coleta de dados foram estruturadas de acordo com a Tabela 5.

Tabela 5. Fases da coleta de dados nas pré-escolas indígenas Tentehar da Região Morro Branco e Bacurizinho - Maranhão, ano de 2013.

Fase I	Levantamento de dados junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMED.
Fase II	Entrevista com roteiro de perguntas semiestruturadas com a assessora pedagógica.
Fase III	Observação <i>in loco</i> das práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aulas e de outros espaços da aldeia (no período de maio a dezembro do ano letivo de 2013).
Fase IV	Entrevista com roteiro de perguntas semiestruturadas com: a) dois professores e b) um supervisor pedagógico e c) um especialista da etnia Tentehar.
Fase V	Análise da Proposta Pedagógica da EI de Grajaú – MA; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e de atividades didáticas.
Fase VI	Análise qualitativa dos dados coletados.

Cabe destacar que na fase I realizei o levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMED dos documentos normativos referente à EI indígena, dentre eles Proposta Pedagógica da EI do município de Grajaú - MA, orientações pedagógicas: rol de conteúdo, rotina didática, sugestões de atividades didáticas, livro didático, dentre outros.

Dentre as fases de coleta de dados, destaco que na Fase II entrevistei a assessora pedagógica pelo fato de ela já ter assumido anteriormente a função de supervisora pedagógica, junto às pré-escolas indígenas, portanto, uma pessoa imersa no processo de escolarização da criança Tentehar e com potencial para oferecer elementos fundamentais para a investigação.

Neste sentido, Minayo (2010) considera o roteiro de entrevista semiestruturada como um dos instrumentos da pesquisa qualitativa e que deve incorporar indicadores essenciais e suficientes para contemplar as informações esperadas. Portanto, necessita ser elaborado *de forma que permita flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor* (p.190).

Assim, na Fase IV, também referente às entrevistas, obedeci, para seleção dos entrevistados, aos seguintes critérios: um (a) professor(a) de cada pré-escola pesquisada (um mestiço e um não - índio); um supervisor pedagógico da etnia Tentehar e uma pessoa especialista nas tradições Tentehar. Realizei as cinco entrevistas na residência dos colaboradores.

Planejei as entrevistas em momentos temporais diferentes: fase II - entrevista com a assessora pedagógica e fase IV – os demais entrevistados. Considerei que era necessária a fase III exploratória das atividades realizadas na escola e na comunidade, pois teria uma maior aproximação com os meus entrevistados e, conseqüentemente, maiores possibilidades de obtenção de dados. Assim; neste clima de maior receptividade e confiança para com o outro, no caso eu, que realizei a etapa IV.

Durante as entrevistas tive o cuidado de estabelecer uma interação 'face a face' com o entrevistado, pois, de acordo com Szymanski (2011, p.12), nesta situação de interação humana *estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos*, que são interpretados pelo entrevistador e pelo entrevistado. A autora acrescenta sobre relevância do caráter interativo da entrevista, enquanto instrumento da pesquisa qualitativa:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda a interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no 'espaço relacional do conversar' (SZYMANSKI, 2011, p.11).

A respeito da observação *in loco*, André (2010) infere sobre a relevância do estudo do cotidiano escolar para compreensão de como a escola está desempenhando o seu papel socializador, *seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar* (p.43).

Cabe ressaltar que, a observação *in loco*, também teve caráter participativo, sustentada nos estudos de Corsaro (2009) que indicam a 'observação participante', como sustentável e comprometida, exigindo do pesquisador mais do que repetições de observações, mas uma aproximação mais afetiva, em que o etnógrafo deve interpretar o que os participantes estudados estão fazendo ou comentando.

Assim, na fase III observei duas pré-escolas indígenas (PE1, PE2), nas quais acompanhei o cotidiano da sala de aula de cinco turmas: duas do maternal, uma de Infantil I e duas de Infantil II. Durante a pesquisa também tive a oportunidade de participar da festa do dia da criança e do ritual de iniciação feminina Tentehar - saída da menina moça da tocaia. Cabe ressaltar que a observação foi realizada no período de maio a dezembro do ano letivo de 2013.

Neste sentido, de acordo com Oliveira (2010, p.80) na pesquisa qualitativa *as observações visam buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem os atores sociais [...] os dados não podem ser considerados como fatos isolados*. A autora ainda acrescenta que na pesquisa participante, existe uma análise descritiva, uma delimitação dos fatos e uma seleção dos dados.

No que se concerne à análise documental Bachelard (1978) *apud* Minayo (2010) alerta que os textos não falam por si mesmo, mas que eles respondem a indagações dos investigadores.

Para Evangelista (2012), ao se trata de estudos na área de política educacional é imperativo ao pesquisador, compreender as razões da escolha de uma fonte e não de outra e se esta servirá ao tipo de pesquisa desejada. Segundo a autora, o documento só existirá para o sujeito, se este pensá-lo e entrar em relação

de reflexão e de interação com a fonte. Neste contexto na fase V analisei a Proposta Pedagógica da EI de Grajaú – MA; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e as atividades didáticas.

Cabe destacar, que além das entrevistas, das observações *in loco* e das análises documentais fiz registros fotográficos do cotidiano escolar - sala de aula em diferentes momentos.

Na fase VI, realizei as transcrições das entrevistas, à medida que as obtinha e as categorizei, me fundamentei em autores pertinentes que discutem as categorias empíricas e analíticas (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2010, FRANCO, 2012). Empíricas porque estas categorias são, *antes de tudo, expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhes permitem dar sentido a sua vida, suas relações e suas aspirações* (p.179, grifo de MINAYO, 2010) e analíticas porque são construídas histórica e socialmente e que *comportam vários graus de generalização e de aproximação* (p.178).

Assim, de acordo com Oliveira (2010), *na fase de classificação de dados são definidas as categorias empíricas, decorrentes dos tópicos das entrevistas e de cada questão aplicada na pesquisa de campo* (p.103) e *a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados* (SZYMANSKI et al., 2011, p.78).

Neste sentido, as categorias analíticas elencadas neste trabalho foram trajetória profissional, criança Tentehar, prática pedagógica, material didático e avaliação da aprendizagem.

Subdividi, didaticamente, as categorias de análises em unidades de registro e unidades de contexto. Segundo os estudos de Franco (2012) *as unidades de registro são consideradas como a menor parte de um conteúdo, podendo ser definidas por uma palavra (oral ou escrita), um tema, um personagem ou um item e analisadas baseadas na definição das categorias levantadas*. (pp. 43-45).

Após a construção de quadros com as categorias e subcategorias, analisei as unidades de contexto, consideradas, por Franco (2012, p.49), a parte mais ampla dos conteúdos, que requer uma análise e interpretação mais criteriosa, a ser decodificada, respeitando a diferenciação de *significado* e de *sentido* em relação às mensagens disponíveis, podendo ser considerada como *pano de fundo* que imprime significado às categorias de análises, assim unidade de contexto deve ser considerada como: *a unidade básica para compreensão da codificação correspondente as unidades de registro* (p.50). Neste sentido, procurei desmembrar

as falas dos entrevistados a fim de deixar claro o contexto específico em que as informações foram construídas.

SEÇÃO II - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: do direito à interculturalidade

2.1 Educação indígena e educação escolar indígena

Sabe-se que educação indígena é o processo pelo qual cada sociedade internaliza entre seus pares, um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução; sobre esse modelo de educação o Parecer CNE nº 14/99 indica:

[...] educação indígena [...] designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana. [...]. Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (BRASIL, 1999a, s/p).

Nesse contexto, as atividades de observação e experimentação estabelecem relações de causalidade, constroem princípios que possibilitam aos povos indígenas a produção de acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (BRASIL, 1999a).

Segundo Maher (2012) a educação indígena baseia-se no processo de ensino e aprendizagem, contínuo, e está fundamentada na cooperação e na função utilitária do conhecimento, que: *tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo, [...] o ensino não é responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos* (p.70). Neste sentido a educação indígena é percebida quando se observa as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia, acrescenta a autora:

[...] podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua 'florestania', para tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico (MAHER, 2012, p.69).

Outrora esta era a única forma de educação existente entre as populações indígenas, que não passavam por nenhum conhecimento formal, porém, suficiente

para sua formação sociocultural; suprimindo assim, as demandas cotidianas, como, a caça, a pesca e o trabalho com a agricultura, por exemplo.

No que concerne à educação escolar indígena, esta surge do contato dos índios com os não indígenas, que passaram a povoar os arredores das aldeias; distinta da educação indígena, ela acontece em momentos e contextos muito específicos (MAHER, 2012).

Destaco a expressão, 'aprender a ser gente', para me reportar ao imaginário brasileiro sobre o índio, que de acordo com Maher (2012), é oscilante, dependendo do veículo de comunicação - impressa, livros didáticos e/ou literatura, assim, sofre a variação entre a visão idílica de indianidade à visão satanizada, como descreve a seguir:

[...] um ser agressivo, manhoso, não confiável, traiçoeiro. No outro extremo do espectro, a imagem construída do índio é aquela na qual ele é visto como o 'bom selvagem': aquele que sempre protege a florestas, que é incapaz de qual quer maldade. [...] Nenhuma dessas visões – nem a visão satanizada, nem a visão idílica - corresponde, evidentemente, à realidade. O índio é um ser humano exatamente igual a todos nós e, por isso mesmo, capaz de, em certos momentos, agir com grande generosidade e, em outros, de comportar-se de modo menos louvável, de modo não tão nobre. (MAHER, 2012, p.73)

Concordo com Melatti (2007) que alerta para a necessidade de se romper com esse imaginário social e preconceituoso acerca da população indígena, e de reconhecê-lo enquanto sujeito construtor de realidades.

Ainda sobre a escolarização nas sociedades tradicionais⁶, esta foi iniciada concomitante ao processo de colonização do país, a *priori* aparece como instrumento privilegiado para a catequese, em seguida para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à nação como trabalhadores desprovidos de atributos étnicos ou culturais; a ideia da integração firmou-se na

⁶ Neste trabalho a expressão sociedades tradicionais está sendo usada para referenciar a organização original dos índios, uma vez que "cada comunidade ou povo indígena possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica [...]. As organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo". Esse tipo de organização corresponde às necessidades e às demandas internas da comunidade indígena como: organização diária dos trabalhos coletivos; festas; cerimônias; e representação étnica de acordo com a tradição do grupo. "Uma aldeia indígena é uma organização tradicional. Nela, os líderes exercem suas funções de acordo com as orientações das tradições herdadas dos seus ancestrais" (LUCIANO, 2006, pp.62-63).

política indigenista brasileira desde o período colonial até o final dos anos 1980 (BRASIL, 1999a; BONIN, 2012).

Portanto, a educação escolar indígena no país, esteve relacionada aos modelos de ensino catequético, integracionista - bilíngue e, finalmente, a um modelo de ensino holístico-específico, diferenciado, intercultural e bilíngue-, aprovado com a Constituição de 1988, tendo assim, no discurso oficial do estado o reconhecimento à educação como um processo que ocorre de modos diferenciados e próprios em cada cultura. Mas que na prática carrega o paradoxo de ser um modelo de educação nacional visando atender especificidades étnicas muito diversas.

Ferreira (2001) ao traçar o perfil histórico da educação escolar indígena no Brasil organiza-o em quatro fases 1) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) a integração dos índios à comunhão nacional-do SPI à FUNAI, SIL e outras missões religiosas; 3) a formação de projetos alternativos de educação escolar - da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para índios e 4) experiências de autoria – da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

Assim, na primeira fase o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, extinguindo suas culturas e transformando a população indígena em mão de obra da sociedade nacional, fase que tem fortes ligações com a história da igreja católica no Brasil (FERREIRA, 2001).

Para Maher (2012) o paradigma assimilacionista de educação escolar indígena teve por desígnio último, educar o índio para deixar de ser índio, portanto, o trabalho pedagógico objetivava: *fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores, comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional* e, complementando na mesma página afirma que: *as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para ser catequizadas, para aprender português e os nossos costumes, enfim 'aprender a ser gente' (p.72).*

Como exemplo desse modelo de educação escolar indígena cito duas experiências de escolarização vivenciada pela etnia Tentehar no estado do Maranhão: Colônia de *Dous Braços* e a Colônia de *Alto Alegre*. No que se refere à colônia de *Dous Braços* esta fundamentava-se em treinamento dos indígenas para ofícios e práticas de ritos católicos, objetivava que estes deixassem seus antigos costumes, considerados alheios à sociedade “civilizada”; esta colônia não obteve o

sucesso desejado, pois os indígenas não reconheceram o poder dos capuchinhos, os quais passaram a usar de força física, resultando em fugas constantes dos indígenas do local. Já a colônia de *Alto Alegre* é datada de 1895, em vista do sucesso inicial desta obra, dois anos depois da sua instalação se expandiu, ganhando em curto período temporal um aspecto de colônia agrícola (GOMES, 2002; ALMEIDA, 2012).

No entanto, cabe ressaltar que estas experiências educativas foram empreendidas pelos capuchinhos italianos que se mantiveram baseado em um processo educativo com controle rígido e com jornadas exaustivas de atividades, incluindo castigos corporais aos estudantes, após a terceira falta consecutiva; situação que só foi resolvida com a intervenção dos indígenas - o *Massacre do Alto Alegre*⁷ - grande combate entre brancos e índios dessa região no início do Século XX, conhecido entre esses indígenas de '*o tempo, ou barulho do Alto Alegre*', constituindo a *última grande rebelião indígena contra o mundo civilizado* (GOMES, 2002, p.270).

No que se refere à segunda fase da educação escolar indígena esta teve como marco a criação do SPI em 1910, momento em que o Estado resolveu formular uma política indígena menos desumana, tendo como princípios os ideais positivistas, dentre os objetivos da educação formal estava a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. A terceira fase começa a ser discutida na década de 70 durante a ditadura militar, momento em que surge no cenário político nacional, organizações não governamentais voltadas para a defesa do direito indígena; nesta fase as organizações governamentais pró-índio articulada ao movimento indígena originou uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, tendo por objetivo a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar; e a quarta fase está relacionada ao direito à educação intercultural, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo, contida nos ideais de autodeterminação indígena (FERREIRA, 2001).

Neste contexto, o modelo catequético de educação escolar indígena tinha como propósito *desmantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas*

⁷ Em 13 de abril de 1901 algumas dezenas de líderes Tentehar chegaram à Colônia Alto Alegre cedinho, na hora da missa, invadiram a igreja e mataram todos que estavam ali, desencadeando um combate entre brancos e índios da região, talvez um total de duzentos brasileiros, religiosos e leigos, foram mortos (GOMES, 2002; ALMEIDA, 2012). Ainda sobre essa discussão cito Zannoni (1999); Coelho (2002); e Almeida (2009).

identidades, Bergamaschi (2004, p.114). No que se refere ao modelo de educação integracionista o *estado brasileiro objetivou aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização* (FERREIRA, 2001, p.71); cabe ressaltar de acordo com a autora, que ao nascer uma nova fase na escolarização indígena não significa o término da anterior, indicando apenas novas orientações e tendências neste campo da educação, sendo que em alguns momentos elas estão sobrepostas umas às outras.

Cumprir lembrar, portanto, que do século XVI até metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas brasileiras esteve pautada na catequização e na integração forçada dos indígenas à sociedade nacional; processos de educação eurocentrados, que negaram aos índios sua diferença e destes exigiram a assimilação de um modelo social que os transformassem em pessoas com modos de vida alheios à sua cultura; desta forma a instituição escola entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores do outro e de negação de identidades e de culturas (BRASIL, 1999a, FERREIRA, 2001, MAHER, 2012). Neste contexto considero que a própria concepção de educação para os povos indígenas a partir de um sistema de escrita já se constitui uma formação eurocentrada.

Portanto, a trajetória histórica da escolarização das populações indígenas no Brasil até a década de 1980, pautou-se em um modelo impositivo, mantido por meio da dominação, da integração e da homogeneização cultural; já na atual conjuntura política, a educação escolar indígena, pauta-se no modelo intercultural de educação, conquista importante, mas que ainda esbarra em questionamento aparentemente simples, mas ao mesmo tempo complexo, como por exemplo: como esse modelo de educação poderá tornar-se uma realidade entre os diversos grupos étnicos do país? Cabe destacar ainda que para alguns autores esta reivindicação do movimento indígena foi acolhida pelo discurso progressista do estado nacional, porém, não se configurou em práticas efetivas de educação intercultural (LOPES DA SILVA, 2002; GRUPIONI, 2008; FERREIRA, 2001; MAHER, 2012; PALADINO; CZARNY, 2012).

Tassinari (2001), ao discutir sobre a escola indígena faz referência à abordagem etnográfica, que se fundamenta nas teorias de contato produzidas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, principalmente por Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira. Nessa abordagem são ressaltados os aspectos destruidores das populações indígenas e de suas tradições: uma imposição da lógica

desenvolvimentista e capitalista das 'frentes de expansão'; todavia como a escola não é 'exatamente uma atividade econômica' Assis (*apud* TASSINARI, 2001) faz uma adaptação para 'frente ideológica', por ter:

[...] caráter 'demolidor' das tradições culturais, imposto por essa instituição analisada totalmente externa à sociedade indígena, justamente como 'espaço criado pela sociedade dominante'. [...] exemplo dessa 'destruição' de padrões tradicionais, [...] famílias Galibi-Marwono, que passam todas a habitar a grande aldeia de Kumarumã, onde funcionava a escola, e [...] evasão das aldeias e a opção por um modo de vida 'não índio' (ou seja, a concretização do projeto assimilacionista) (TASSINARI, 2001, p.57).

Assis (1981) complementa que ocorre uma desestruturação do modo de vida próprio daquele povo, quando resolvem dar ouvidos ao 'canto da sereia' da Escola.

Queremos dizer com isso que a escola atua como um organismo de mudança inculcando novos valores através da educação, e que esses alunos, ao mesmo permanecerem na cidade por algum espaço de tempo, são finalmente imbuídos dos valores citadinos, o que os leva muitas vezes preferir a vida da cidade à aldeia. (ASSIS, 1981 *apud* TASSINARI, 2001, p.57).

Por outro lado Tassinari (2001) ressalta que a escola indígena não pode ser considerada apenas como 'frente ideológica' que 'demole' tradições ou que reordena administrativamente os espaços 'conquistados', destacando que as comunidades indígenas reordenam a sua experiência escolar e reinterpretam os conhecimentos adquiridos a partir da escola, assim, a considera como fronteira social, espaço de interação e de contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e de conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas. Cumpre ressaltar que autora ao citar outro trabalho de sua autoria (Tassinari, 1998), discute como certas festas, conhecimentos, técnicas e mesmo categorias de identidade, advindo do ensino escolar entre os povos Karipuna, passaram a fazer parte de sua tradição, ultrapassando a noção de 'inculcação ideológica', constituindo-se processo de reflexão e elaboração cultural.

Assim, considero que pensar a escola como espaço de cruzamento e de reelaboração de saberes, seja promissor no contexto da escolarização das populações indígenas, tendo em vista que, o modelo de educação escolar indígena, reivindicado pelos grupos étnicos, pauta-se em paradigmas de pluralismo cultural, de respeito e de valorização de identidades étnicas.

2.2 Educação intercultural: o que diz a legislação?

Após muitas lutas e muitas reivindicações do movimento social indígena e de organismos internacionais, o Brasil tem hoje em vigor, o modelo de educação intercultural – previsto na Constituição Federal de 1988; na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, dentre outros (BRASIL, 2012a).

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 231, garante: *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens* (BRASIL, 1988, p.132).

Assim, a partir deste reconhecimento começaram-se as alterações na gestão e na condução de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas, sendo que, em 1991 o governo Collor designou, por meio de decretos, a diferentes ministérios e órgãos federais responsabilidades anteriormente concentrada na FUNAI (BRUNO, 2011).

[...] o Decreto nº 23, que colocou a assistência à saúde das populações indígenas sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (Funasa); o Decreto nº 24, que estabeleceu que as ações de proteção ao meio ambiente em terras indígenas seriam coordenadas pela Secretaria do Meio Ambiente (SMA) e executadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA); o Decreto nº 25, que subordinou os programas e projetos para a autossustentação das comunidades indígenas ao Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária [...]; e, finalmente, o Decreto nº 26, que definiu o MEC como instância coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no País em todos os níveis e modalidades de ensino (BRUNO, 2011, pp.640-641) [Grifo meu].

Portanto, é percebido que embora a educação indígena intercultural tenha sido assegurada na CF de 1988, será somente a partir do Decreto de nº 26/91 que o MEC começa a conduzir os processos de escolarização indígena, em colaboração

com os estados e municípios, que se tornaram responsáveis pela coordenação e execução de medidas relacionadas a este decreto. Ainda no ano de 1991, por meio da Portaria Interministerial nº 559/91, foi prevista a criação da coordenação nacional de educação indígena constituída por técnicos do MEC, especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações dessa nova política.

Neste sentido, dois anos mais tarde, o MEC também criou o comitê de educação escolar indígena⁸/Portaria nº 490/93, este comitê elaborou:

[...] as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que serviu de base para o MEC quanto à orientação dos sistemas estaduais de ensino no processo de adesão à nova proposta. Foram também elaborados o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, de 2002, e, no âmbito do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, documentos voltados à formação de professores indígenas, que integravam o conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação implementado pelo MEC a partir de 1991 (BRUNO, 2011, p.641).

Diante desta conjuntura começou-se a desenhar a política de educação intercultural para os povos indígenas que, no plano discursivo legal, assegura a revitalização de seus saberes, de suas memórias históricas e a reafirmação de identidades, como também o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Neste contexto, a LDB nº 9394/96 dispõe em seus arts. 32 e 78, em relação à educação escolar indígena, que será: *assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem* (p.12) e, complementa:

Art. 78 [...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...] 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, p.27).

⁸ No ano de 2001, o comitê foi extinto, ocasião que aconteceu a ampliação da participação dos técnicos dos sistemas de ensino das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores indígenas.

À parte, cito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, aprovada por meio do Parecer nº 14/99 e reformulada em 2012, por meio da Resolução nº 5/12. Dentre os seus objetivos destaco:

Art. 2º I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas (BRASIL, 2012a, p.2).

Dentre as normativas legais da educação intercultural cito o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), que preconiza a diversidade e a pluralidade cultural existente em nosso país e reconhece a - multiétnicidade, conhecimentos indígenas e autodeterminação, comunidade educativa indígena, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada- e que tem servido de subsídio para elaboração de projetos pedagógicos das escolas indígenas.

Cabe destacar ainda, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas indígenas, aprovada por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/99, que estabelece no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes, em seu art. 1º, [...] *a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica* (BRASIL, 1999b, p.1). No seu art. 2º define os elementos básicos dessa estrutura organizacional:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV – a organização escolar própria (BRASIL, 1999b, p.1).

No que concerne ao Plano Nacional de Educação/PNE, Lei nº 10.172/01, este tem um capítulo todo dedicado à educação escolar indígena, subdividido em diagnóstico de sua oferta no país; diretrizes; objetivos e metas, sendo previsto ainda

programas específicos e linhas de financiamento para implementá-los em áreas indígenas.

Dentro do contexto legal da educação escolar indígena, Bonin (2012) cita o Decreto Presidencial nº 6.861/09, que dispõe sobre a organização da escola em territórios etnoeducacionais, foi criticado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI/2009), por estabelecer um modelo organizacional sem que antes tivessem sido realizadas todas as conferências locais e regionais e, o mais grave, ter antecedido a I CONEEI, cujo espaço foi idealizado para definição da nova política, mas com a participação e respaldo da população indígena (BONIN, 2012). O mesmo autor destaca que anterior à I CONEEI houve conferências locais, nas quais foram discutidos problemas da educação escolar indígena, além de conferências regionais, nas quais foi discutido o novo modelo de gestão, fundamentado nos princípios etnoeducacionais, sem que a proposta tivesse sido apreciada previamente pelos povos indígenas. Como não houve consenso nas conferências locais e regionais, na I CONEEI criou-se um clima de insatisfação por parte de alguns grupos étnicos.

No ano de 2012, foi criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, por meio da Portaria nº734/12, órgão colegiado de caráter consultativo e com a função de assessorar o MEC na formulação de políticas públicas de educação escolar indígena.

A conjuntura legal, apresentada em torno da educação intercultural, está em consonância com outros documentos normativos internacionais e nacionais que visam assegurar o direito à educação, como um direito humano e social, dentre outros normativas legais nacionais, cito:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica; As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio; As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do

regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2012a, p.1).

Apesar do avanço na legislação brasileira sobre a educação escolar indígena diferenciada, o descumprimento da mesma constitui um dos entraves na sua implementação, pois apesar da inserção da escola indígena no sistema nacional de ensino, não houve a criação de mecanismo que assegurasse os princípios desse modelo de educação (BRUNO, 2011). Pode-se dizer que a escola está presente em quase todas as comunidades indígenas do país, mas não significa que seja sinônimo de materialização da educação diferenciada e intercultural (GRUPIONI, 2008).

Neste sentido, Bergamaschi (2012) também ressalta que o estado brasileiro tem propiciado, nas últimas décadas, um discurso democrático acerca da diversidade, embora este fato represente progresso nos processos de reconhecimento das diferenças étnico-raciais e na abertura de caminhos para o diálogo intercultural, é passível de críticas, por esta razão questiona - o estado, ao implementar uma política nacional de educação escolar indígena, não estaria homogeneizando em vez de promover o diálogo entre as diferenças, não seria uma unificação legal, em nome da diversidade?

Para Czarny (2012), ao complementar esta argumentação, sugere que as políticas de reconhecimento interculturais são insuficientes e requerem ser articuladas com outras políticas que as complementem.

2.3 A escolarização da infância indígena: um campo de indefinições

O objetivo deste item é provocar reflexões acerca da escolarização da criança indígena, na EI. Neste sentido cito a Resolução nº 3/1999 que determina em seu art. 13: *a educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada* (BRASIL, 1999b, p.3). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena complementam essa assertiva, quando indicam que a EI indígena está condicionada à opção da família e nesse sentido,

destaco que, sobretudo na EI da criança indígena as diferenças precisam ser respeitadas.

No que concerne ao modelo atual de educação escolar indígena - específica e diferenciada, a CF de 1988 em seu art. 10 reconhece o direito de se ter respeitado os processos próprios de aprendizagem de cada grupo étnico, todavia, a falta de estudos sobre os diversos modos de ensinar e de aprender, entre os diferentes grupos indígenas, se torna um entrave, para que esse preceito seja considerado.

Guimarães (2005) ressalta que o desconhecimento do que seja a infância indígena e seu desenvolvimento cognitivo são fatores de complexidade, no que tange o tratamento indígena de acordo com cada cultura, por esta razão há uma grande lacuna no campo da produção científica sobre esta temática. Portanto, há necessidade de ampliação e de sistematização de saberes acerca da criança indígena, bem como, de seus modos de cuidado e de educação, como lembra Rosemberg (2005).

Guimarães (2005) ainda chama a atenção para duas questões referentes à demanda da EI - uma induzida por agentes públicos, e a outra por determinadas realidades de riscos, de vulnerabilidade social, dentre elas, a dificuldade de acesso à alimentação; nesses casos *os setores públicos oferecem o que têm à mão como alternativa de atendimento dessas realidades* (p.12); sendo a EI compreendida como uma solução imediata do problema, concordando com Rosemberg (2005, p.24) a EI em terras indígenas *não pode ser a estratégia para redução da desnutrição e taxas de mortalidade*.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, art. 8º que trata especificamente da EI indígena prevê que:

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem: III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança (BRASIL, 2012a, p.4) [Grifo meu].

De acordo com essas Diretrizes, e ainda no art. 8º, a EI para as populações indígenas também pode ser uma opção de cada comunidade indígena, cabendo a esta decidir *sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de*

matrícula de suas crianças na escola (BRASIL, 2012a, p.4). Neste sentido, os sistemas de ensino devem:

[...] promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como: pais, mães, avós, 'os mais velhos', professores, escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena (BRASIL, 2012a, p.4).

Um exemplo é o caso do estado de Pernambuco que a EI acontece nas aldeias, sob a responsabilidade de pais e avós:

[...] a educação indígena se aprende mesmo é na comunidade tendo em vista que cada povo tem seus processos próprios de ensino e aprendizagem. [...] Em todos esses espaços as crianças não só aprendem os conteúdos específicos do povo adequados à idade delas como também se apropriam da metodologia que cada povo dispõe de ensinar e aprender a que chamamos processos próprios de aprendizagem (COELHO, 2005, pp.8-9).

Sabendo que a EI já é uma realidade, no fórum⁹ uma professora indígena pondera: *Não podemos acabar com a escola, mas podemos pensar como ela poderia ser perto do que a gente quer* (Depoimento de Pretinha in MIEIB 2005, p.59) que continua:

[...] 'a danada da escola é tão eficiente que ninguém nesse mundo consegue viver sem ela'. Então, quer dizer, é uma coisa que foi imposta, que tomou conta, que quando os nossos filhos nascem a gente já pensa como é que vai ser a vida escolar, como é que ele vai se formar. Ninguém consegue viver mais sem a escola. Essa coisa que foi imposta a gente não consegue mais se desapropriar dela (Depoimento de Pretinha, in MIEIB, 2005, p.61).

Neste sentido, Melo; Giraldin (2012), ao se reportarem à escola em uma sociedade Xerente, afirmam que esta passa a ser vista como mais um dos atributos para a construção do sujeito akwẽ, embora ofereça riscos, representa a *possibilidade de acesso a recursos financeiros; prestígio sociopolítico; meio de aquisição de conhecimentos dos brancos e acesso a empregos na própria aldeia ou fora dela* (MELO; GIRALDIN, 2012, p.182). Complementando, Nascimento et al.

⁹ Fórum: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena**: Recife-PE: MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF. Edição: Margarida Azevedo, 2005.

(2009, p.202) afirmam que na atualidade a escola é assumida pelas populações indígenas, como: *instrumento de fortalecimento dos símbolos e códigos culturais, dentre eles, a língua.*

Paresi (2005, p.28) traz o relato de uma índia Bororo: *todo o ensinamento, os saberes da tradição oral, desse processo educativo da criança de zero até os cinco anos de idade são os avós que fazem*, destacando que o sogro e a sogra *materno e paterno* tem papel relevante na educação do menino e da menina. Em outro momento, cita a não compreensão de uma idosa, com relação à educação escolar infantil:

Em todas as aldeias que passei, os velhos se manifestando contra a forma como as crianças estão sendo arrancadas do seio da sua educação. Eles estão entendendo assim: 'nós não queremos ficar iguais aos velhos da cidade, que vão pros asilos, que são abandonados. Nós não queremos isso, Chiquinha. Nós temos sabedoria, o quê que tá acontecendo? Explica pra nós' (PARESI, 2005, p. 30).

Neste sentido, Rosemberg (2005, p.23) argumenta que poder ser: *culturalmente genocida propor-se expansão da EI a territórios indígenas sem que se atentem às demandas e particularidades locais.* Compreendendo a escola como espaço fronteiro, de trânsito de saberes, de afirmação de diferenças, fatores de construção da identidade social, acredito ser pertinente o questionamento de Nascimento et al. (2006, p.5):

[...] caso a criança indígena ainda não tenha totalmente desenvolvido e assimilado seu pertencimento socioidentitário (alteridade), como estará apta para transitar entre fronteiras e participar deste intenso e dinâmico processo de negociação entre culturas distintas?

Acredito que esta seja mais uma das tensões acerca da EI para crianças indígenas e o desafio instaurado é do ressignificar a escola onde as diferenças figurem o cenário de diálogo.

Segundo Ferreira (2011), a educação escolar infantil indígena deve ser pensada, em harmonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, que expressa a garantia de autonomia dos povos e nações indígenas *na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade* (p.4) e, dessa forma, complementa na mesma página, que as propostas pedagógicas para as comunidades tradicionais que optarem pela

Educação Infantil deve afirmar *sua identidade sociocultural [...] como direito das crianças indígenas*.

Desta forma, as propostas curriculares na EI indígena devem proporcionar relação dinâmica com os conhecimentos, crenças, valores e concepções de mundo e com as memórias de cada povo - revitalização da identidade étnica, da língua materna, que, de acordo com Ferreira (2011, p.4), são *elementos de constituição das crianças*; assim, a educação escolar indígena deve ser a continuidade da educação tradicional oferecida na e pela família, e, é nesse aspecto, que reside o específico da educação intercultural.

Sabe-se que as diferentes sociedades em tempos diversos constroem a sua cosmologia, para Bergamaschi (2004, p.110) *cosmologia passou a constituir modelos de realidade e, portanto, ao referi-la, estamos referindo a um modelo, um 'modo de ser' de uma determinada sociedade*. E acrescenta que cosmologia segundo Boff (2001) *apud* Bergamaschi (2004, p.110) é a *imagem de mundo que uma sociedade produz para orientar-se nos conhecimentos e para situar o lugar do ser humano no conjunto de seres*.

Neste sentido, são várias as maneiras que as sociedades indígenas concebem a infância, porém, ainda se constitui um campo de pesquisa a ser explorado. Neste contexto, Cohn (2004) reafirma que infância não é um dado universal e ao falar da criança indígena, deve-se começar por entender o que significa ser criança e crescer naquele determinado universo sociocultural.

Algo recorrente entre os diferentes grupos étnicos é o reconhecimento da autonomia e da liberdade da criança, o que demanda do pesquisador um olhar a partir da cultura do outro, de sua diversidade, do espaço próprio que o outro vive, como defende Nunes (2002). Neste sentido, Tassinari acrescenta:

o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada. A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. A criança surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (*angue*) que é transmitida pelo sangue dos pais e carrega os fenótipos. (TASSINARI, 2007, p.14).

Segundo Melo; Giraldin (2012, pp.185-186) as crianças desde cedo *demonstram grande interesse pelo ambiente que envolve suas casas, o que resulta em um conhecimento considerável da fauna e flora local*. Elas também aprendem acompanhando os adultos em atividades agrícolas e em excursões para coleta de

produtos naturais, caça e pesca e os adultos se preocupam em ensinar *mesmo que isso signifique ter que dedicar mais tempo e cuidado para realização da tarefa*.

Nascimento et al. (2009, p.195) afirmam que *a criança é um agente que constrói suas relações e atribui sentidos, considerando-a como ator social ativo e produtor de cultura [...] aprende por imitação, definida como 'instinto social', que faz com que ela se torne gradativamente um 'ser social pleno'*. De acordo com esses autores, é no grupo familiar que as crianças realizam processos de ensino e aprendizagem, assim:

[...] as crianças ensinam e aprendem entre si: a nadar, a reconhecer as plantas do entorno, a reconhecer e dominar o espaço da aldeia entre outros como: costumes, crenças, tradições. Observando as relações de troca, na escola, é comum que as crianças e adolescentes indígenas informem e/ou ensinem aos professores índios e não - índios estes saberes criando um espaço de interculturalidade (NASCIMENTO et al. 2009, p.196).

Nunes (2002) argumenta que a possibilidade de decidir o que fazer, de ir a quase todos os lugares, de experimentar e de tentar fazer igual sem perigo de reprovação caso o resultado não seja o esperado, confere às crianças indígenas autonomia considerável no seu processo de aprendizagem. Neste contexto educativo, ainda destaco, as brincadeiras, as conversas com os mais velhos, a estreita relação com a natureza e a espontaneidade, sobretudo, quando agrupadas na mesma faixa etária. Assim, a escola precisa reconhecer as crianças como: *ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que a rodeiam, e na da sociedade na qual vivem* (LOPES DA SILVA, 2002, p.18).

Especificamente sobre a interferência da escolarização da criança indígena na educação indígena para o xamanismo, Paresi (2005) relatou a preocupação de uma índia:

Tem um dos meninos que, provavelmente, vai ser um futuro xamã, tudo isso é preparado desde bebê [...]. Eles já estavam com medo de perder, podia estar comprometendo um papel muito importante que são os xamãs dentro do contexto dessa comunidade, eles não terem xamãs futuramente, porque ele estava recebendo outros ensinamentos e estava confuso. Ela disse, pelas palavras dela, eu tinha uma pessoa que estava traduzindo porque ela não fala português, só fala o seu idioma, e ela falou que 'cabeça muito doendo'. Aí, eu fui entender o que é 'cabeça muito doendo', que é muita preocupação que eles estavam passando (PARESI, 2005, p.28).

Por fim, mesmo sabendo que a EI é uma realidade contemporânea e presente na maioria dos grupos indígenas do país, considero que a EI indígena ainda é um campo de indefinições. Neste sentido, relembro o depoimento da professora indígena, durante o fórum Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena, realizado em 2005, no qual afirma *não podemos acabar com a escola, mas podemos pensar como ela poderia ser perto do que a gente quer*.

Assim, a discussão, agora, está em outro patamar - a resignificação da escola indígena, de forma que seja de fato um espaço fronteiriço, e, portanto, o lugar da alteridade!

2.4 Currículo intercultural: encontros ou (des) encontros de saberes?

No que concerne ao currículo, Santomé (2012) destaca que os conteúdos trabalhados em muitas escolas e enfatizados em muitas propostas pedagógicas, representam a cultura hegemônica, sendo que as culturas dos grupos minoritários costumam ser silenciadas, estereotipada e deformadas. Assim, o autor considera que sejam vozes ausentes da escola, dentre elas, cita as dos grupos étnicos. Diante da marginalização da diversidade sugere que a resposta curricular deva ser uma política educacional de recuperação das culturas negadas, o que está, para além de lições ou unidades didáticas isoladas e/ou do equívoco de dedicar um dia do ano para reflexão sobre as formas de opressão.

De acordo com Silva (2012) o currículo é também *uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza na relação entre pessoas* (p.188). Portanto, o currículo como qualquer outra prática cultural nos constrói como *sujeitos particulares, específicos. [...] pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares* (p.189).

Deste modo, ainda segundo Silva (2012), as narrativas contidas nos currículos de forma oculta ou não, dirão quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, *o que é certo e o que é errado, [...] o que é bom e o que é mau [...] quais vozes são autorizadas e quais não o são* (p.190).

Para Apple (2011, p.71):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Assim, na elaboração de uma proposta pedagógica é necessário considerar os seguintes questionamentos - *para quem, o quê e como ensinar* - como sugerem Venere; Velanga (2008, p.188):

Na discussão sobre *quê* currículo e *para quem*, na perspectiva da educação infantil para crianças indígenas há que se ter prudência na forma de selecionar e veicular os conteúdos, pois, se o universal não é a totalidade nem a verdade absoluta, o conhecimento relativo, se for trabalhado de maneira radical, corre o risco de ganhar em intolerância, parcialidade e, portanto, tornar-se preconceituoso e segregador.

Ainda no que se refere à proposta pedagógica cito Vasconcellos (2004) que a referencia como Projeto Político Pedagógico uma vez que considera este termo mais abrangente, pois contempla as dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e culturais etc, neste sentido, Projeto Político Pedagógico envolve: *uma construção coletiva de conhecimento. [...] Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento* (p.169), sendo que este planejamento participativo *abre possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática* (p.173).

Portanto, quando trato do currículo intercultural na EI indígena, a minha referência é a realidade do grupo étnico Tentehar na qual estão inseridas as pré-escolas pesquisadas, com seus conteúdos, suas formas de selecioná-los e seus modos próprios de aprender e de ensinar. Como também tenho claro que os saberes tradicionais precisam ser valorizados na cultura escolar indígena em equilíbrio com os saberes ocidentais.

Segundo Apple (2011, pp.71-72):

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode

perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial, alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Para Sacristán (2000, p.26) *O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.*

Assim, é percebida a estreita relação entre currículo e aquilo que nos tornamos - currículo e identidade social - portanto, nesta dissertação considere o currículo em um sentido mais amplo, que abrange não apenas as questões cognitivas, mas também a construção de nós mesmos, enquanto sujeitos sociais.

Dentre os pressupostos da educação escolar intercultural, cito o ensino bilíngue, neste sentido Girotto (2006) destaca que o uso do bilinguismo na alfabetização não pode representar uma ponte transitória para o aprendizado do português, pois desta forma favoreceria uma prática integracionista; alertando que o ensino bilíngue deva significar *um código por meio do qual se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento indígena e não-indígena acumulado ao longo das gerações* (p.80), ampliação de conhecimentos e não supressão.

Neste sentido, Meliá (1999, p.14) indica que: *A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio.* Alertando para o cuidado que se deve ter para não esvaziar a ação pedagógica ao trabalhar a interculturalidade e dar ênfase a certos traços culturais, como, a língua.

Melatti (2007) ressalva:

De fato, as crianças que não aprenderam o português no seio de sua própria família terão aproveitamento quase nulo se não receberem sua primeira instrução escolar na própria língua materna. E, como os professores não-índios geralmente não a conhecem, ninguém melhor para desempenhar as tarefas docentes junto a elas do que professores recrutados em seu próprio povo (MELATTI, 2007, p.280).

Leite (2010, p.208) destaca que ao se trabalhar a educação intercultural de forma descontextualizada, as escolas correm o risco de ser vistas pelos sistemas de ensino como: *‘escolas diferenciadas’, como ‘escolas para índios’, existam como ‘um*

sistema paralelo de escolas', com piores condições de funcionamento e de qualidade pedagógica, estabelecendo, assim, uma desigual possibilidade de acesso aos bens culturais da humanidade.

Assim, Grupioni (2008) comenta sobre a construção de *um novo sentido para a instituição escolar nas comunidades indígenas* (p. 32), baseado na percepção do professor indígena Sebastião Duarte Tukano¹⁰:

Nossas escolas ainda não são indígenas. São reconhecidas pelo município, pelo estado, mas falta discutir calendário, currículo, regimento, materiais bilíngues. Elas são reconhecidas, mas não como indígenas. Nossos alunos não sabem muito sobre nossa cultura, e se não tem conhecimento, não valorizam. Nossos alunos estão perdidos. Se ele se forma até o primeiro grau completo, para que serve esse diploma? Para ir para outro nível, o superior. Mas isso não serve para a nossa realidade. Se volta pra casa, tem que pedir comida para seu pai. [...] A escola indígena que queremos tem que ser da mesma forma, tem que estar dentro da nossa cultura. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios. E devemos lutar para que a escola indígena seja reconhecida como indígena pelo governo (Sebastião Duarte Tukano *apud* GRUPIONI, 2008, p.31).

Para Venere; Velinga (2008) se estar diante das perplexidades dos desafios de nosso tempo, o de ressignificar a escola indígena: *acolher a tradição histórica [...] tendo a clareza de selecionar a história dos povos, os conhecimentos que venham a desmistificar os processos de opressão e dominação*. Nesse sentido ante a complexidade imanente da escola indígena argumentam que *um currículo multicultural e crítico tem esta função de desalienação e educação política do papel da escola de formação intelectual e de integração social* (p.189).

Deste modo, de acordo com os autores, os estudos sobre o currículo na perspectiva crítica é importante para a desmistificação de nossas matrizes curriculares, fortemente influenciadas pela matriz europeia, a qual é produzida pelo *olhar dominante* (p.187). Assim, apontam para a necessidade de a universidade avançar no que se refere aos estudos sobre currículo e multiculturalismo, de forma a contemplar as discussões sobre os conteúdos escolares da criança indígena

¹⁰ Representante da região Norte no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena MEC no início da década de 1990. Dentre as suas proposições reivindicava que os currículos, regimentos e calendários das escolas indígenas deveriam ser elaborados pelos professores, lideranças e organizações indígenas e serem reconhecidos oficialmente (GRUPIONI, 2008).

pequena, os quais devem transitar entre os saberes universais e os das realidades as quais estão inseridas.

SEÇÃO III - EDUCAR NO ESPAÇO DE FRONTEIRA: a EI ofertada às crianças indígenas Tentehar

As relações interétnicas no município de Grajaú - MA se dão de forma tensa, com registros históricos de conflitos. Neste sentido, a discussão na minha dissertação busca compreender o processo de EI da criança Tentehar, o qual teve seu início no ano 2005, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação.

3.1 Perfil dos educadores entrevistados

Este item refere-se ao perfil dos educadores entrevistados: professores, assessores e supervisores pedagógicos (Tabela 6), atuantes em pré-escolas indígenas Tentehar.

Tabela 6. Categoria analítica - **trajetória profissional** dos entrevistados (ENTR.) atuantes em pré-escolas indígenas Tentehar Grajaú - MA.

UNID. DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	ENTR.
FORMAÇÃO INICIAL	Magistério (1991); Licenciatura Plena nas Séries Iniciais (2007).	AP
	Técnico agrícola (1998); Magistério Intercultural (2002); Pedagogia Licenciatura (2013).	SP
	Técnico agrícola (1987); Magistério Intercultural (2002); Pedagogia Licenciatura (2012).	P1
	Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Humanas – sociologia (2014).	P2
FORMAÇÃO CONTINUADA	Três especializações: Psicopedagogia; Gestão em Educação Pública; Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça. PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. A formação continuada não é específica para educação escolar indígena, sendo a mesma formação do professor da sede.	AP
	Participou de formação continuada oferecida pelo Estado, voltada para o ensino fundamental.	SP
	Não participou de formação continuada	P1, P2
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Docente desde 1999, atuando na educação infantil e no ensino fundamental. Coordenadora pedagógica em escolas indígenas Tentehar de 2007 a 2012. A partir de 2013, coordenadora municipal da educação escolar indígena.	AP
	Professor das séries iniciais do ensino fundamental desde 1999. Supervisor pedagógico da educação infantil pelo município a partir de 2012. Atualmente é gestor de escola estadual e supervisor da ed. infantil pelo município.	SP

Professor contratado pelo Estado para atuar nas escolas indígenas com o ensino fundamental desde 2000 e pelo município a partir de 2013 como professor bilíngue em turmas de educação infantil.

P1

Primeiro ano de experiência no magistério.

P2

AP=Assessora Pedagógica; SP = Supervisor Pedagógico; P1=Professor 1; P2= Professora 2.

Os professores e o supervisor que trabalham nas comunidades indígenas Tentehar localizadas no município de Grajaú-MA, para sua contratação junto à prefeitura e para ter acesso às escolas precisam, como requisito básico a aceitação pela comunidade, comprovada por meio de uma carta assinada pelo cacique das respectivas aldeias. Cabe destacar que no ano de 2013 a gestão municipal realizou um processo seletivo simplificado para a contratação de funcionários, apesar de não especificar no edital esse quesito, somente os candidatos aprovados e aceitos pelas lideranças indígenas puderam assumir o cargo. Vejo esse fato como positivo, por demonstrar certa autonomia e força dos Tentehar.

Em relação à formação inicial docente (Tabela 6), a AP, quando iniciou sua prática tinha apenas o curso técnico em Magistério, deixando-a insegura e angustiada, *às vezes eu pegava meu material e tinha vontade de sair correndo e ir embora. Muitas e muitas vezes eu chorei e acredito que fiz isso, devido minha falta de experiência. Hoje eu não faria mais daquela forma.* O curso de graduação em séries iniciais e os desafios enfrentados, no cotidiano escolar, tornaram-se relevantes para a sustentação da prática docente da entrevistada.

O profissional da EI historicamente tem sofrido preconceito e desvalorização (ROSEMBERG, 2012). Infelizmente essa discriminação é internalizada por alguns profissionais, resultando em sentimentos de inferioridade, como está expresso no relato da AP “fui rebaixada para a pré-escola”.

Em 2001, fiz um concurso e passei, mas só assumi em 2004, sendo que de 2001 a 2004 assumi a pré-escola, pois, naquela época, achavam e até hoje acham que quem não tem experiência e nem formação deve ser rebaixado, e esse rebaixamento chama-se educação infantil. E pelo fato de não ter passado nos primeiros lugares do concurso tive que sair da minha turma de primeira série e ceder para quem tinha passado nas primeiras colocações e fui rebaixada para a pré-escola (AP). [Grifo meu]

O período cronológico referenciado pela entrevistada coincide ao mesmo lapso temporal da implementação do FUNDEF¹¹, que ocorreu entre os anos de 1998 a 2006, com uma política de manutenção e valorização do magistério somente para o ensino fundamental. Neste contexto ser profissional da EI não era nem um pouco atraente! Realmente com minha experiência de educadora atuante nesta etapa da educação básica, desde 1998, percebo que esse sentimento de inferioridade por parte da assessora pode estar atrelada a esse contexto histórico de desfavorecimento da EI em sua conjuntura. Assim, alguns municípios do interior do Maranhão alegavam não terem recursos para custear a escolarização das crianças com até 06 anos de idade, deixando os professores passarem até 05 meses com seus salários atrasados, sem contar que esses profissionais não tinham as mínimas condições de trabalho.

A partir de 2007, com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB¹², é que a EI passa a fazer parte do rol de beneficiados dessa nova política de manutenção da educação básica. Nesse sentido, os profissionais da EI começaram a se sentirem mais motivados em relação a sua profissão, como foi o caso da entrevistada (AP).

Apesar desse novo cenário educacional, percebo que a desvalorização da EI ainda é um dos fatores a ser superado, sendo mais evidente, quando se trata de crianças indígenas, negras e do campo, em que o silêncio por parte do Estado é instaurado.

Cabe destacar, dentre os educadores entrevistados, que SP e P1, ambos possuem formação em Pedagogia e em Magistério Intercultural, além do Curso de Técnico Agrícola, o que lhes oferecem maiores possibilidades de acesso a bens materiais e por outro lado, também abrem caminhos para a diversificação da prática pedagógica, como por exemplo, a construção de horta orgânica comunitária na pré-escola, despertando na comunidade maior respeito e interesse pelo meio ambiente e pelo uso sustentável da terra.

¹¹Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, tendo vigência de 1998 a 2006 (BRASIL, 2008).

¹² A partir de 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Regulamentado pela Lei nº 11.494/07 que elevou, de uma forma gradual, o percentual da subvinculação das receitas de alguns impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que compõem o novo Fundo, para 20% e amplia o rol de beneficiários, (BRASIL, 2008).

A P2 cursa Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia e é integrante de um grupo de estudos sobre questões étnicas, que segundo a professora *lhe proporciona um arcabouço teórico que está auxiliando na sua prática* docente que foi iniciada no ano de 2013, em uma turma de educação infantil indígena.

Na categoria formação inicial e experiência profissional AP, SP e P1 (Tabela 6), apresentam terceiro grau completo e com aproximadamente 15 anos de experiência. Realidade que contrapõe a concepção de que a maioria dos profissionais da EI, principalmente em meio rural ou indígena, tem pouca formação acadêmica¹³.

Cumprir destacar que o P1 iniciou na EI em 2013, atuando apenas como intérprete bilíngue, ou seja, na prática seria apenas o auxiliar da professora não indígena. Mas, como ele mesmo afirma a sua experiência de 15 anos como docente no ensino fundamental *lhe permitia acrescentar outras informações, contextualizando com os saberes tradicionais e, assim, melhorando a qualidade de conteúdo exposto pela professora não indígena.*

Em relação à formação continuada, os cursos de especialização e do PROFA, realizados pela AP, foram essenciais para desempenho das suas funções de docente e de coordenadora (Tabela 6). Contudo, na nova função de coordenadora municipal da educação escolar indígena sentiu carência de estudos na área da educação escolar intercultural. Afinal, acredito que transitar entre fronteiras, demanda conhecimento do modo de vida, das crenças, dos valores e das tradições dos povos, dos diferentes lugares em que transita, pois como posso pensar uma educação intercultural, com entrecruzamento de saberes se pouco conheço do *outro* e de como lidar com essa complexidade. Vale ressaltar que a AP não esconde o desejo de realizar um curso de educação intercultural, justificando não tê-lo feito, devido à falta de ofertas nas regiões próximas à sua cidade e à sobrecarga de trabalho burocrático e de campo que realiza.

Os professores P1 e P2 e o SP não vivenciaram formação continuada sobre a escolarização da infância indígena. Sobre essa questão, a AP ressalta que no município de Grajaú - MA, onde está localizada parte das comunidades indígenas

¹³ De acordo com o Panorama da Educação Campo (2007, p.33) a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atuam nas regiões Nordeste e Norte.

Tentehar, a formação continuada de professores - diferenciada e específica - embora seja desejada, não existe. Por outro lado, os professores se sentem sozinhos sem apoio da gestão pública, para realizá-la:

[...] é uma grande necessidade no nosso município, pelo fato de uma boa parte da nossa população ser indígena, é gritante, infelizmente até hoje ainda não foi disponibilizada nenhuma formação pelo governo federal, estadual e/ou municipal [...] não porque não fosse pedido [...] não sei o que acontece, não sei se é pelo fato de não ter pessoas preparadas ou porque é muito cara (AP). [Grifo meu].

A AP comenta ainda sobre os tipos de capacitação realizada com professores das escolas indígenas, como por exemplo, palestra proferida por antropóloga da universidade local, oficina para confecção de recursos didáticos e encontros de polo, ocasião em que são feitas orientações didáticas e planejamento de ensino, a partir dos temas previstos na proposta pedagógica e no programa de ensino da EI do município. Em alguns desses encontros, ela lembra que teve o cuidado de “levar um minidicionário com as palavras mais utilizadas no dia a dia da criança indígena, como bom dia, boa tarde, boa noite, casa, papai, mamãe”; esse material foi elaborado pela equipe pedagógica com a participação de membros de comunidades indígenas Tentehar.

Esclareço que por ocasião da pesquisa de campo, participei de 03 encontros de planejamento dos professores da área indígena. No último, realizado em novembro de 2013, houve a presença de professores de várias regiões indígenas e de toda a equipe da coordenação da educação escolar indígena do município, inclusive com a presença do Secretário Municipal de Educação. Nesta oportunidade, foi distribuído entre os docentes o minidicionário citado pela AP.

A distribuição do minidicionário, talvez tenha sido gerada principalmente pelo conflito de comunicação entre professores não índios e crianças Tentehar. Porém, também considero que seja uma iniciativa de adaptação do currículo oficial da EI para a perspectiva de uma educação intercultural; saliento, contudo, que ações isoladas e desconectadas da cultura da qual está imersa toda uma nação, poderá ser uma semente que não se fertilizará, podendo provocar, como alerta Girotto (2006, p. 82) um *esvaziamento cultural da língua*. AP reconhece que o município ainda não oferece uma educação intercultural:

[...] digo mesmo que até hoje eu trabalho, mas existe uma coisa dentro de mim, que ainda é gritante, essa questão do específico, do diferenciado, pois o município oferta essa educação dentro das aldeias, mas de fato não é uma educação indígena.

O P1, ao ser indagado sobre uma educação intercultural nas comunidades indígenas, lamentou que [...] *muitos conhecimentos nesse espaço foram perdidos, algumas falas da língua materna foram perdidas: têm palavras hoje que usamos no português que não sabemos mais como é que era falado antes!* Cabe destacar que inicialmente tive a sensação de que não estava claro para o professor o que seria educação multicultural, e que esta seria apenas de responsabilidade de um professor bilíngue. No entanto, em outro momento, cita que, em sua prática, almeja a valorização de suas tradições, *alegando que se esquecer, mata a língua, mata o povo, e um povo só tem a perpetuação [...] se está ali usando as suas origens, se não, acaba!* Acrescentou dizendo que são poucos os indígenas e mestiços que compreendem a língua materna Tentehar, que conseguem construir grafias da língua materna, embora tenham estudos avançados.

Assim, compreender a escola indígena como espaço de fronteira é percebê-la como local em que as tradições ocidentais estarão presentes e construir uma educação escolar indígena diferenciada é ir além da prática do professor bilíngue, estando relacionada ao aprofundamento do modo de vida sociocultural de cada povo indígena, sem deixar de promover o acesso aos saberes tidos científicos.

Neste sentido, as pré-escolas nas comunidades Tentehar pesquisadas não se caracterizariam como uma porta de diálogo contextualizado entre os saberes ocidentais e os tradicionais, pois a cultura indígena não está sendo o ponto de partida e nem de chegada, no currículo escolar das comunidades. Um retrocesso histórico, quando se trata de um direito conquistado constitucionalmente há mais de duas décadas.

3.2 A criança Tentehar: pássaros livres e encantadores¹⁴

Pássaros livres e encantadores traduz bem a forma de ser da criança Tentehar (Tabela 7), metáfora utilizada por AP ao indicar traços socioculturais da criança indígena desta etnia.

Tabela 7. Categoria analítica - **criança Tentehar**, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	ENTR.
CRIANÇA TENTEHAR	As crianças são dotadas de liberdade; Organizam-se de acordo com seu gênero (menina x menino); Tem forte ligação com a mãe.	P1
	Ora tímida/retraída ora extrovertida/alegre; Gostam muito de sorrir; jogar futebol; brincar no rio; caçar passarinho e/ou acompanhar os mais velhos na caçada; percorrer entre as árvores e coletar frutos e nos finais de tarde dançam (<i>Hip Hop</i>).	P2
	A criança indígena é muito feliz, mesmo vivendo em alguns casos, em situações precárias;	AP
	As crianças vivem como <i>pássaros livres e encantadores</i> ;	
	Gosta muito de brincar em contato com a natureza, banhar no rio, no igarapé;	
	A dança faz parte da vida da criança indígena desde muito pequena.	

Neste sentido, outro ponto destacado pela AP diz respeito a forte presença da dança na vida da criança desde muito cedo e a alegria que esta lhes proporciona. Complementando a informação, observei que a dança mais apreciada no cotidiano Tentehar atual, é o forró, sem contar que na Festa do Moqueado toda a comunidade participa.

A criança indígena Tentehar tem um laço de afetividade muito forte com sua mãe [...] *você não imagina o tamanho do amor que uma mãe indígena tem por um filho, tanto é, que você percebe diuturnamente aquela criança pendurada na mãe, ali você não vê a mãe desgrudar da criança* (P1). O P1 reforça esta ligação afetiva:

¹⁴ O destaque em itálico se justifica por a expressão se reportar a fala de uma das entrevistadas e que traz em sua essência a caracterização do jeito de ser da criança Tentehar.

uma criança indígena mama até uns dois, três anos ou mais [...] acompanha a mãe a fazer aquela atividade ali, aquela tarefa, aquele trabalho, de forma natural aquela criança já começa a fazer o trabalho. Para Wagley; Galvão (1955) esse tratamento afetivo entre mãe e filho Tentehar é tão forte, que a genitora evita fazer viagens longas, para não se separar das crianças. Considero que essa ligação afetiva faça parte da cosmologia Tentehar, ou seja, estar relacionada com a forma que as mães Tentehar veem o mundo e a criança neste, que se traduz como linha demarcatória entre essa etnia e os não índios, na medida em que apesar da dinâmica de interação comum entre eles nos dias atuais, mantêm em sua organização social formas de *distinções entre 'nós' e 'outros'* (BARTH, 2000, p.34).

O P1 continua dizendo que *as crianças sempre estão ali naquela liberdade! É brincar, conversar umas com as outras.*

Argumenta-se que a liberdade da criança indígena está relacionada com suas formas de aprendizagem, seja por meio da experimentação, da observação, das conversas e/ou das brincadeiras, corroborando com Tassinari (2007), que a liberdade faz parte da pedagogia nativa e mostra a autonomia da criança frente ao processo de educação, assim descreve uma situação de interação entre pai e filho em que é percebida a beleza desta relação:

É bonito ver como os pais são atentos às etapas de crescimento dos filhos, estimulando-os a colaborar quando são capazes (por exemplo, a carregar um pouco de mandioca em sua pequena cestinha), mas não exigindo que façam mais do que têm condições de oferecer (TASSINARI, 2007, p.16).

A educação das crianças indígenas Tentehar dispensa castigos físicos [...] *percebo que na criação indígena, a maioria deles não disciplinam no cipó; se uma criança pequenininha está chorando muito, eles costumam colocá-las debaixo d'água fria, depois do banho frio as crianças se acalmam* (P2).

Saliento que essa forma de educar faz parte da identidade Tentehar como mostram outras pesquisas feitas sobre essa etnia no século XIX. *Raras ocasiões observamos um pai tenetehara espancar um filho. Por vezes, ameaçam com espíritos (azang), dizendo aos filhos que os azang os virão buscar se desobedecerem* (WAGLEY; GALVÃO, 1955, p.82), por outro lado Zannoni (1999) diz que essas situações nunca ocorrem no processo de aprendizagem da criança Tentehar, ou seja, [...] *Nunca se bate numa criança e, quando isto acontece, a mãe que assim proceder é logo repreendida* (p.62). Assim, ao observar o cotidiano da

sala de aula da Pré-Escola 1 (PE1), realmente percebi que as crianças entravam e saíam da sala livremente, e, em nenhum momento eram repreendidas.

Dentre as diferentes maneiras como as sociedades indígenas concebem a infância, a liberdade dada ao processo educacional é algo recorrente. Nesse sentido, entre os povos Kaiowá a liberdade da criança se relaciona com o desejo da descoberta, existindo até um provérbio entre eles que diz: *‘ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko’*, cujo significado é *‘quando somos crianças, vivemos por toda parte’* (PEREIRA, 2002, p.170).

Creio que a autonomia da criança indígena é inerente à forma como esta é educada, em que a relação entre adulto e criança é estruturada de forma afetiva no cuidar e no educar, assim, sem medo de castigos físicos e outras coerções, se sentem livres, confiantes e capazes de observar e experimentar tudo o que está à sua volta.

No que diz respeito à divisão social das crianças Tentehar, Wagley; Galvão (1995) indicam que não se observa diferença marcante na educação da menina e do menino até quatro, e no mais tardar, cinco anos de idade, contudo, a partir desta idade essas diferenças vão se acentuando e as posições sociais de gênero vão se definindo. Portanto, nessa divisão social, a menina acompanha a mãe nos afazeres domésticos e o menino realiza atividades relacionadas à caça, à pesca e à roça. De acordo com Zannoni (1999) esta divisão de atividades é tão antiga - anterior mesmo ao mito dos gêmeos Maíra-yr e Mykura-yr- e contada pelos mais velhos que, ao nascer uma criança do sexo masculino um ancião o criava e quando nascia uma menina, uma anciã a criava. De acordo com o P1 *sempre existe essa forma de diferenciação: o homem ali, a mulher ali, as meninas têm contato só com as meninas e não com os meninos; e os meninos só com meninos.*

No cotidiano das pré-escolas pesquisadas, constatei que os responsáveis não sentiam a necessidade de enviar seus filhos para escola e, conseqüentemente, as crianças Tentehar não sentem a obrigação de frequentá-la assiduamente. Neste sentido, imersas em uma tradição da oralidade, as crianças *preferiam brincar debaixo de árvores, jogar pedra em alguma fruta, caçar passarinho, e ou acompanhar o pai, ou o irmão mais velho na caçada, para garantir a mistura do meio dia* (P2). A situação exposta pode representar o próprio significado da escola para o povo Tentehar, sobretudo, quando ela é destinada para as crianças na mais tenra

idade, assim, o pai e a mãe acreditam que *não tenham que ir à escola todo dia, porque ainda é pequeno. Dizem assim: ele não vem hoje não, vai amanhã (P2).*

Durante a observação *in loco*, presenciei mães indígenas permanecerem com seus filhos durante todo o período da aula. Concebi como algo positivo, pois tive a impressão que auxiliavam as crianças no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na interação do professor não indígena com seu alunado, um facilitador da comunicação. Nesse sentido, comentei com os professores sobre essa questão; P1 disse que a presença materna na escola, deixava as crianças mais calmas e facilitava o seu trabalho, assim relata: *na aldeia Areinha, as mães estão ali em volta*, por outro lado a P2 e AP afirmaram ser interessante, mas que às vezes as mães interferiam no processo de ensino e aprendizagem das crianças, chegando até a realizar a atividade escolar no lugar do filho. Neste sentido, cito Bezerra (2010) ao indicar que este tipo de participação tem em sua essência a percepção da comunidade de que a escola é continuidade do seu lar.

Cabe destacar que P2 chama atenção para o modo “fluído e dinâmico” da criança Tentehar, que ora apresenta timidez, ora esbanja alegria e complementa: [...] *o povo Tentehar é um povo muito alegre, eles gostam muito de sorrir, qualquer situação eles estão sorrindo, e isso é desde criança*. O jeito alegre de ser desta etnia se perpetua por toda a vida e têm bases no seu Xamanismo, povo que se identifica com os gêmeos Mayra-yr e Mykura-yr:

[...] tanto pelo o que um tem de magia e esperteza, quanto pelo o que outro tem de fanfarronice e incapacidade. Em suma, os Tentehara guardam em sua cultura a ironia da impossibilidade de serem deuses. E isto, de certo, é o que os fazem rir de si mesmos (GOMES, 2002, p.58).

Particularmente, achei muito interessante esse comportamento - sorrir todo tempo - que está no *ethos* Tentehar, diferentemente das sociedades ocidentais em que essa forma de conduta é estimulada inicialmente na infância, porém, não é dado prosseguimento na vida adulta, talvez porque os pais ou responsáveis aconselhem seus filhos - não fale ou não dê atenção para estranhos!

Portanto, essa relação entre genitores/filho ou filha é importante para a manutenção dos processos organizacionais de grupos tribais, sendo comum em outros grupos indígenas, como o caso dos índios Yudjá no Pará, citado por Carvalho Jr et al. (2011) em que os conhecimentos tradicionais em comunidades indígenas são passadas de pai para filho, como por exemplo, os saberes sobre a pesca

artesanal, questão de sobrevivência, em que o pai leva seu filho para empreitada e, desta forma, a aprendizagem se processa de forma natural. A educação da criança Tentehar [...] *é de competência dos pais e dos avôs. No entanto, toda a aldeia se responsabiliza por elas*, confirma Zannoni (1999, p.62).

Cabe destacar que a educação infantil tem estruturas formais (temporais e espaciais) muito diferentes da educação da criança indígena, que está pautada na liberdade e na autonomia, assim a educação em um espaço de fronteira precisar levar em conta que [...] *a especificidade da organização social étnica decorre do papel que nela desempenham os contrastes culturais, mas esse papel não pode ser dissociado dos processos de manifestações de identidades* (BARTH, 1969 In POUTIGNAT; STREIFF – FENART, 2011, p.112).

A conotação que é dada à organização social da criança indígena obedece à outra lógica, diferenciada do mundo ocidental, assim é permitido à criança indígena ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade, papel social reconhecido pelos adultos, como lembra Tassinari (2007) e acrescenta: *as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais* (p.23).

Nas comunidades indígenas Tentehar pesquisadas, a ludicidade também tem um papel relevante no processo da aprendizagem. As brincadeiras mais comuns são *da cobra cega, da cadeira, do saco, da corda (passar por baixo)* relata P2 e continua: *é comum as crianças estarem no rio ou no campo jogando bola, o negócio deles é jogar futebol, até as meninas têm time. Todos adoram futebol.*

No decorrer das observações na PE2 (Pré-Escola 2) e no desenrolar das brincadeiras, um grupo de meninos Tentehar se ofereceu para dançar *Hip Hop*. Perguntei a P2 se ela sabia como tinha começado essa brincadeira na aldeia:

[...] não sei te dizer como isso começou, [...] realmente qualquer dia no final da tarde, à noite, você vai ver as rodas e eles lá dançando, e um ainda provocando o outro. E as mães preocupadas porque têm aqueles que ficam com a cabeça no chão, então elas ficam com medo de eles quebrarem o pescoço. Tanto o pai quanto a mãe costumam acompanhar, ficam ali observando tudo o que envolve a criança, seja na escola, seja na igreja, seja no dia a dia. Ainda que a mãe esteja conversando na porta de casa, mas ela está sempre observando por onde os pequeninhos estão (P2).

Nesse espaço de fronteira cultural, o ritmo envolvente do *Hip Hop*, contagiava crianças e adolescentes indígenas Tentehar. Em um primeiro momento,

parecia um paradoxo essa dança em terras indígenas, mas a partir dos estudos de Barth (1969) In Poutignat; Streiff-Fenart (2011) pude entender que a manutenção das fronteiras entre os grupos étnicos não depende da permanência de suas culturas intactas, pois *um grupo pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua e a religião, e contudo continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo* (p.156), pois nessa relação intercultural envolve saberes tradicionais em meio a outros tantos saberes imbrincados - era o que estava acontecendo com a prática do *Hip Hop* entre as crianças indígenas Tentehar.

Os traços culturais que demarcam a fronteira étnica podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar. Assim, nesse momento, talvez haja entre os Tentehar maior interesse por esta prática cultural, em detrimento das demais de sua etnia, porém, não será esse elemento que os tornará não indígena, pois as fronteiras étnicas são produzidas e reproduzidas independentes de seus traços culturais hibridizados.

3.3 Contextualizando as pré-escolas indígenas pesquisadas

3.3.1 Pré-Escola Municipal Indígena Cacique Virgulino Bento (PE1)

A PE1 está localizada na região indígena Morro Branco, instalada em perímetro urbano, a 300m aproximadamente do centro da cidade de Grajaú - MA. Na P1 era ofertado Maternal, Infantil I e Infantil II. No ano letivo de 2013, as aulas aconteciam em um prédio de alvenaria construído pelo estado, com horário oficial de funcionamento pela manhã: 7h30min às 11h30min e pela tarde: 13h30min às 17h30min, embora algumas vezes, tenha verificado que estes horários não tenham sido integralmente cumprido, seja pela falta de merenda escolar ou pela própria cosmologia Tentehar. No que diz respeito ao quadro docente desta instituição, os 5 pertenciam à etnia Tentehar e, destes, apenas 1 professora morava na aldeia. Considero que o fato de todos serem Tentehar facilita a interação-diálogo em sala de aula.

Durante as observações *in loco* constatei que não se fazia registro da presença discente em diários de classe e que havia um fluxo oscilante de crianças durante as aulas.

Percebi crianças com idade superior a 6 anos de idade frequentando a pré-escola. Ao indagar sobre a situação escolar os próprios alunos me informaram que, na realidade, estavam matriculados em escolas não indígenas no centro da cidade, mas que preferiam frequentar a pré-escola indígena, local em que encontravam seus pares e se sentiam melhor acolhidos.

Esclareço que embora nesta comunidade funcionasse uma escola indígena com oferta do ensino fundamental, alguns pais preferiam matricular seus filhos em escolas não indígenas no centro da cidade, devido às irregularidades de como as aulas aconteciam e da falta de acompanhamento pedagógico pelos órgãos do estado responsáveis; parecia haver certa descrença dos pais quanto à escola presente na comunidade, principalmente quando se tratava do ensino fundamental, e nas perspectivas futuras- por exemplo, ter as competências necessárias para conseguir aprovação no ENEM- mas em se tratando da pré-escola tinham uma visão mais “branda”. Neste sentido, Leite (2010) alerta para o cuidado que os sistemas de ensino e própria comunidade indígena devem ter, ao pleitear a educação diferenciada, para que a sua oferta, não seja equivocadamente entendida como aquelas com piores condições de funcionamento e qualidade pedagógica, gerando desigualdade de condições no acesso aos bens culturais.

Neste sentido, percebo que a PE1 funcionava também como um espaço comunitário, de reforço escolar, de lazer, de identificação entre os pares e de acesso à alimentação.

3.3.2 Pré-Escola Municipal Indígena Bacurizinho (PE2)

A PE2 está localizada a 23 km da sede do município, mas os professores, em sua maioria não - índios, residem na cidade, se deslocando todos os dias para a aldeia. No ano letivo de 2013, a PE2 funcionava em uma antiga casa de farinha adaptada com divisórias, formando três salas de aula para - maternal, infantil I e infantil II; devido a essa estrutura física as crianças recebiam a merenda escolar em suas respectivas turmas, uma vez que a pré-escola não contava com outros espaços além das salas. O atendimento escolar era no período diurno: 7h30min às 11h30min, semelhante a PE1 o horário oficial não era integralmente cumprido. Neste sentido a P2 relata:

Já no início do ano letivo eu tentei ser resistente e até sugeri outras atividades pra gente segurar as crianças até 11 horas, mas deixei de insistir nisso a partir do momento que entendi que eu estava preocupada com o tempo; e a concepção de tempo pra mim não é a mesma coisa de concepção de tempo pra comunidade (P2).

A P2 continua relatando que também teve a pressão da família: *as mães falavam ‘ah! eles são pequeninhos para ficar a manhã toda assistindo aula’*. O relato da P2 remete a preocupação dos mais velhos com a falta de liberdade da criança, pois ficaria a manhã toda presa em uma sala de aula, algo recorrente entre diferentes grupos étnicos; por esta razão, esse contexto diferenciado da criança indígena precisa ser visto pelo pesquisador a partir de um olhar da cultura do outro, do espaço próprio que o outro vive (NUNES, 2002). Acredito que este também deva ser o olhar do professor, sobretudo, quando se encontra em um lugar de fronteira. Para Martins (2009, p.9) *é na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem. É lá que melhor se veem quais são as concepções que asseguram esses processos e lhes dão sentido*.

No decorrer de todo o período de observação não percebi o uso de diário de classe também na PE2 embora os professores tivesse a ficha de matrícula inicial dos alunos. Outra constatação a respeito da permanência dos alunos indígenas na sala aula se refere ao ato destes fugirem da escola.

[...] depois que eles lancham, eles querem correr pra casa, mas acho interessante que quando falo: vocês vão fugir? Eles olham pra trás, sorriem, alguns voltam, outros continuam. Às vezes, o que voltou chama o outro [...] e ele volta também (P2).

Ao me reportar a essa fala da P2, me lembrei de uma experiência relatada por Paresi (2005) ao chegar em determinada sala de aula indígena percebeu que algumas crianças não queriam ficar lá, queriam ficar com a avó e por isso fugiam, por mais que o ambiente fosse atrativo, *tinha a comida, tinha tudo* (p.28). A autora também faz menção à repressão da missão “civilizatória”, fazendo – me lembrar do Massacre de Alto Alegre, desencadeado a partir da grande repressão imposta aos índios Tentehar em 1901, missão que retiravam as crianças da aldeia de qualquer jeito e as levavam para uma colônia isolada para ser “civilizado”, a base de

controle rígido e de jornadas de atividades as quais se iniciavam às 5h30 da manhã e terminavam às 20h30.

Ao pensar a educação escolar indígena é cobrada outra lógica de raciocínio em que o *tempo que não é marcado pelos relógios, mas pelo interesse e pela vivência de cada um* (MELO; GIRALDIN, 2012, p.190); algo a ser modificado na cultura escolar. A P2 tenta se colocar no lugar na criança e fala:

[...] poderíamos rever isso, porque eu como criança eu não iria gostar de ficar sentada em uma sala de aula a manhã inteira, eu acho que o que falta é um momento de interação entre as turmas, de levar todos lá pro fundo e de fazer uma brincadeira que venha a interagir todos eles. [...] Eu acho que a escola ganharia outro sentido pra eles, do que ir pra escola e ficar só sentado naquela cadeira, realmente é muito chato! [Grifo meu].

Neste contexto, professores índios e não índios, e alunos da escola indígena Tentehar estão imersos em um espaço de troca de saberes, portanto, o diálogo intercultural deve ser almejado; nesse caso a escola seria um lugar de múltiplas possibilidades de intercâmbios de conhecimentos, local propício para observação de outras lógicas de organizações culturais, como as da criança Tentehar - como educadores estar disponível a escutá-las, a compreender seus desejos e a descobrir as suas formas de aprendizagem, em uma relação do aprender a aprender com outro, seria um dos caminhos para a realização da chamada educação intercultural, sem perder de vista o papel socializador da escola.

3.4 Do institucionalizado ao vivenciado na EI indígena Tentehar

A discussão do currículo vivenciado entre crianças de 3 a 5 anos de idade das comunidades tradicionais Tentehar, Morro Branco e Bacurizinho, situadas no município de Grajaú – MA e sua relação com os princípios e diretrizes da educação escolar indígena brasileira foi ponto basilar desta seção.

No que concerne à legislação para a escolarização indígena, a Constituição de 1988 garante aos povos indígenas uma educação bilíngue e intercultural, direito conquistado pelos povos indígenas, que por um lado indica o direito universal à educação escolar e por outro lado, cria para o Estado a obrigação de implementá-la

respeitando suas culturas, suas línguas e seus processos próprios de ensino e de aprendizado (CONH, 2014; GRUPIONI, 2008).

3.4.1 As bases epistemológicas do currículo da EI de Grajaú - MA: análise da Proposta Pedagógica

Neste item, as discussões baseiam-se na análise da Proposta Pedagógica¹⁵ da EI, na qual é uma para todo o município de Grajaú – MA e atende as crianças da zona urbana, rural e indígena. Cabe destacar que para elaboração dessa Proposta, em 2009, houve a colaboração de uma equipe composta por 10 técnicos pedagógicos (coordenadores, supervisores e diretores), sendo 3 atuantes na área indígena e destes, apenas 1 era representante indígena. Nesta etapa, também participaram 3 professores, dentre eles: 2 atuantes na área indígena e um deles era mestiço. Já para sua re-elaboração, em 2012 participaram 12 técnicos pedagógicos, sendo 4 atuantes na área indígena, mas apenas 1 era da etnia Tentehar e contou com a participação de apenas 1 professora da EI não indígena.

Cabe lembrar, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, deve ser assegurada a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da educação escolar, indo desde o processo de elaboração das propostas pedagógicas, à definição do projeto político pedagógico (PPP), à elaboração de materiais didáticos específicos, às práticas de educar e de cuidar, até ao reconhecimento das atividades socioculturais de cada etnia, favorecendo a vivência de um processo de reflexão coletivo sobre o tipo de educação que deseja para suas crianças e garantindo o protagonismo indígena.

Para Libâneo (2008, p.168):

O currículo constitui elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. [...] o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intensões e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. Neste sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um

¹⁵ A Proposta Pedagógica é utilizada, nesta dissertação, no mesmo sentido de Projeto Pedagógico, definido por Libâneo (2008) o qual inclui a organização curricular propriamente dita e a organização pedagógico-didática.

plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para que ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática.

No que diz respeito aos pressupostos legais da Proposta Pedagógica da EI de Grajaú – MA, esta se apresenta em consonância com a CF de 1988, o ECA - Lei nº 8.069/1990; a LDB nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 5/2009; o Plano Nacional de Educação - Projeto de Lei Ordinário nº 8.035/2010 (PNE 2011-2020) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - Parecer nº 14/99. Todavia, por conhecer o elenco de colaboradores que participaram da elaboração da Proposta Pedagógica e, inclusive, por ser um deles, percebo certo distanciamento do princípio de coletividade presente no modelo de educação escolar indígena intercultural e diferenciada, uma vez que a comunidade indígena não foi ouvida, e concordo com Rosemberg (2005, p.23): *qualquer posposta de EI em território indígena deveria partir de uma consulta e de um debate local, refletindo sobre motivações e meios*. Cabe ressaltar, que as PE pesquisadas também, não possuem PPP, outro fator complicador, quando se busca uma escola participativa.

Neste sentido, Gandin; Gemerasca (2003, p.15) ressaltam que:

[...] a educação escolar como um processo de (re) construção social e formação do ser humano que tem por função transformar realidades, apresentamos o Planejamento Participativo como ferramenta indispensável na operacionalização desse processo. Entre outras razões, defendemos o Planejamento Participativo porque ele consagra a necessidade de um projeto político, mostra como estruturá-lo e como organizar um processo técnico que lhe seja coerente; estabelece a participação como elemento chave de uso de poder.

Assim, o discurso da legislação nacional apresenta como bandeira o novo modelo de educação para os povos indígenas – bilíngue e intercultural, dando um tom *idílico* nos dizeres de Paladino; Czarny (2012). Por outro lado, as escolas vão se instaurando entre os vários grupos indígenas do país sem se levar em conta as *relações de poder e dominação existente entre os povos e as culturas que se expressam assimetrias, na diglossia, na incomunicação e no conflito* (CZARNY, 2012, p.30), dessa forma, não são considerados as condições reais para que o diálogo postulado dos discursos oficiais possa acontecer (CZARNY, 2012).

A fundamentação teórica da Proposta Pedagógica baseia-se na teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007), em que compreende o desenvolvimento da criança, a partir de suas experiências com o ambiente social o qual pertence, de forma integrada: aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e espirituais. Nesta perspectiva, a criança é considerada um ser ativo e autônomo no processo de sua aprendizagem.

Sobre as características gerais do Projeto Pedagógico Curricular - neste trabalho nomeado de Proposta Pedagógica - Libâneo (2008, p.151) destaca que este projeto curricular é:

[...] tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando à intervenção e à transformação da realidade. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos.

No que diz respeito à Proposta Pedagógica analisada percebo que em alguns momentos esta aponta a possibilidade de introdução de saberes Tentehar na prática pedagógica da EI:

Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras diversas, jogos e canções que façam parte das tradições culturais da sua comunidade e de outras; Conhecimento sobre a organização dos diferentes grupos sociais seu modo de ser, viver e trabalhar no presente e no passado; Reconhecimento dos diferentes papéis sociais desenvolvidos pelos diferentes grupos com os quais convivem dentro e fora da instituição; (GRAJAÚ, 2012, p.65).

Apesar de a Proposta Pedagógica pautar-se em um arcabouço teórico e legal inovador, a possibilidade de inserção de saberes Tentehar na cultura escolar se apresenta de forma solta e generalizada, como também, parece deixar para o professor a responsabilidade de sua execução: *Cabe, portanto, ao professor, indígena e não indígena, referenciar na sua prática educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, oriundos das experiências sociais, afetivas e cognitivas* (GRAJAÚ, 2012, p.8) e complementa, ao se referir à EI na área indígena *o professor*

criativamente poderá tornar-se um pesquisador e junto com as crianças montar livretos e painéis ilustrados com as palavras e textos construídos (p.38).

Assim, a partir deste documento normativo, tem-se a ideia de que a prática da educação intercultural e diferenciada, incluindo a produção de materiais pedagógicos específicos, seja um encargo somente do professor, devendo, portanto, adaptar sua prática de acordo com as possibilidades que tiver. Neste contexto, como educadora/coordenadora atuante na EI, sinto o peso desta responsabilidade e ao mesmo tempo, certo abandono, por parte dos órgãos governamentais responsáveis por esta etapa do ensino, seja na cidade, no campo e ou na área indígena.

Venere; Velanga (2008) consideram que *o professor é o tradutor natural desta cultura* (p.188). No entanto, acredito que a responsabilidade por realizar o diálogo interétnico, não deva recair somente sobre o professor, embora este tenha maiores possibilidades de fazer permanentes traduções das diferenças, as quais sempre precisam de novas traduções, desestabilizando ou confrontando sistemas culturais, e assim, *acolher a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta*, como argumenta Bhabha (2013, p.23).

Para Apple (2011, p.73) *a concessão de legitimidade exclusiva a tal sistema de cultura, através de sua incorporação ao currículo centralizado oficial, cria, por sua vez, uma situação em que os educadores de gosto se torna uma escola de classes sociais*. Leite (2010, p.208) chama a atenção para o risco da *uniformidade de práticas, de estruturas, de relações, quando a escola indígena faz parte de uma rede pública de ensino*.

Nunca é demais lembrar, que, sobretudo, no trabalho realizado com as crianças indígenas, deve-se valorizar *a sua cultura e as palavras do seu cotidiano, explorando o alfabeto indígena* (GRAJAÚ, 2012, p.38), como a própria Proposta Pedagógica indica. Durante a minha convivência com indígenas desta etnia, sempre ouço, falarem que um dos entraves para a produção de materiais didáticos específicos, diferenciados e bilíngue, é a ausência de profissionais da área da linguística para auxiliá-los, por outro lado, acredito que a colaboração solidária e efetiva dos membros desta etnia, e em conjunto, com a escola (professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, antropólogos, alunos e pais) poderia ser uma experiência positiva - pois é nesse momento que a etnia poderá dar voz à sua cosmologia - deixando o linguísta somente para a etapa final. Creio que um dos fatores dificultadores para que isto aconteça, seja o conflito de política interna

existente entre as comunidades Tentehar, tornando mais difícil ainda a confecção de um material próprio e bilíngue, o qual fosse possível utilizar nas escolas das aldeias Tentehar.

Do quadro atual da formação inicial dos professores indígenas da rede municipal de Grajaú-MA, aproximadamente 90% destes são alunos do curso de Pedagogia - PARFOR¹⁶. Apesar de a Proposta Pedagógica prever como critérios para o ingresso do professor da EI indígena - ser falante da língua materna e possuir curso superior, cabe destacar, que o essencial é a carta de aceitação do cacique da aldeia onde trabalhará, como já mencionado neste trabalho.

Os conteúdos prescritos na Proposta Pedagógica são organizados em dois âmbitos de experiência 1) formação pessoal e social e 2) conhecimento de mundo, estando de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a EI. O primeiro âmbito diz respeito aos temas relacionados à identidade e à autonomia: o nome, a imagem, o respeito, a diversidade, a interação, os jogos, as brincadeiras e cuidados especiais. O segundo está relacionado à Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Artística, Linguagem Visual; Linguagem Musical; Linguagem Corporal (Gestual); Matemática e Ciências da Natureza e Sociais e Ensino Religioso. Destaca também, que as experiências do cuidar e do educar na EI, devem ser norteadas pela interação e pela ludicidade.

Percebo que metade deste documento normativo se ocupa em apresentar quadros com o elenco de conteúdos que deverão ser trabalhados na EI, porém, os saberes do povo indígena Tentehar não são pleiteados. Dessa forma, se questiona até onde a escola em terras indígenas se constitui espaço de fronteira, quando não se tem reconhecida nesta as possibilidades de intercâmbio de conhecimentos, quando ainda não é entendida como lugar de trânsito de índios e não índios, como pressupõe Tassinari (2001).

De acordo com Sacristán (2000, pp.35-36): *O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura.*

Gandin; Gandin (2010, p.136) ao discutirem sobre os conteúdos pré-estabelecidos salientam: *Estamos, na escola, mais insensatamente presos que a*

¹⁶ PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores.

personagem do livro. E as frustrações que nos acompanham são, principalmente, resultado do fato de que as escolas têm o conteúdo de seu trabalho já pré-estabelecido.

Assim, para Silva (2012) o currículo é aquilo que se faz dele e o que ele faz de nós; é uma forma particular e específica de sermos produzidos, e acrescenta que o saber não está isento de poder, de dominação, sendo expresso no currículo por meios *das divisões entres saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento* (p.191). Nesta perspectiva, currículo e identidade social estão intimamente ligados.

Diante da ausência de distribuição de conhecimento no currículo prescrito para as PE indígenas Tentehar do município de Grajaú-MA, infere-se que este, acaba funcionando como um mecanismo de produção e reprodução de desigualdade social e assim, demonstra quão frágeis são as estruturas em que se desenham a chamada educação intercultural ao não se conseguir transpor nem a barreira da seleção de saberes, os quais se mostram universalmente europeus. Problema recorrente no processo de implementação da educação intercultural, como relata Giroto (2006), dentre os vários problemas enfrentados no município de Dourados-MS, *os mais graves residia na inadequação dos currículos* (p.93).

Neste contexto, Apple (2011) questiona: “*Que tipo de conhecimento vale mais?*” e continua: “*Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política*” (APPLE, 2011, p.49).

Preocupar-se com questões de poder - em meu caso, com a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram nas escolas controlando professores e alunos e imiscuem-se no conteúdo e na organização do currículo – é assumir o peso da responsabilidade dos muitos e mulheres que ajudaram a formar aqueles de nós que trabalham por uma sociedade mais democratizada (APPLE, 2011, p.52).

E por isso concluiu:

[...] devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinada épocas (APPLE, 2011, p.56).

A análise da Proposta Pedagógica e a observação *in loco* ofereceram elementos para que o perfil da escolarização da infância Tentehar seja vista como espaço de saberes ocidentais, o que pode ameaçar a sobrevivência indígena, pela hegemonia de práticas, com pouco ou nenhum espaço para a sua diversidade, algo já referido por Santomé (2012), ou seja, os conteúdos referentes aos saberes tradicionais *são vozes ausentes na seleção da cultura escolar* (p.157).

De acordo com Libâneo (2008, pp.153-155) o projeto pedagógico curricular é um:

[...] guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento de gestão. [...] projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico.

Neste contexto, reforço que a educação intercultural e, mais ainda, contextualizada ajuda no sentimento de pertença, obtidos por meio de práticas pedagógicas, de conhecimentos e de:

[...] destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta são estimulados, as crianças vão se sentindo membros da comunidade. Pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de particularidades que as identificam e dos laços que as unem como grupo de iguais (SANTOMÉ, 2012, p.163).

Ao discutir sobre currículo multicultural creio ser importante considerar o questionamento dos autores Venere; Velanga (2008, p.188), ao indagar: *como inserir no interior do currículo a cultura plural sem que a escola perca de vista sua função socializadora e disseminadora dos conteúdos socialmente significativos?* Argumento que a resposta não pode se distanciar do fato de que a criança de qualquer grupo social precise ter sua cultura reconhecida, e que esse direito à diferença, de acordo com Lopes da Silva (2001); Leite (2010); Paladino; Czarny (2012) não pode significar acesso desigual aos bens culturais da humanidade, gerando mais exclusão e injustiça social e cultural. Evidentemente, essa perspectiva holística de educação escolar deve ser garantida e realizada com compromisso e qualidade sociocultural.

Considero, portanto, que a educação intercultural entre as crianças indígenas Tentehar vem sendo realizada com uma série de contradições e de desencontros, o que talvez, seja explicado pelo binarismo: interculturalidade no discurso oficial e interculturalidade formulada por líderes dos movimentos indígenas, em que se pauta na valorização intracultural das identidades étnicas.

Além disso, não basta apenas reconhecer a diversidade a partir de políticas interculturais é preciso promover espaço para um diálogo contextualizado entre diferentes grupos indígenas. Por esta razão ressalto, que na EI entre as crianças indígenas pesquisadas, deve - se iniciar tornando-se presente a voz Tentehar na cultura escolar e reconhecendo os possíveis horizontes da interculturalidade, inclusive o idealizado a partir deste grupo étnico.

3.4.2 Educar no espaço de fronteira: a prática pedagógica no cotidiano da EI Tentehar

Considero que a divisão analítica a partir das dimensões a) material didático, b) cotidiano da sala de aula, c) a prática pedagógica no contexto de ensino e aprendizagem, d) comunicação professor-aluno, e) avaliação da aprendizagem e f) visão da comunidade sobre a escola se tornou imperativa para a compreensão do processo de escolarização, vivenciado pelas crianças indígenas Tentehar. Assim, ao estudá-las separadamente e, a partir do entendimento das partes, pode-se, no final, favorecer a apresentação de uma visão holística sobre as nuances do currículo concretizado na EI Tentehar.

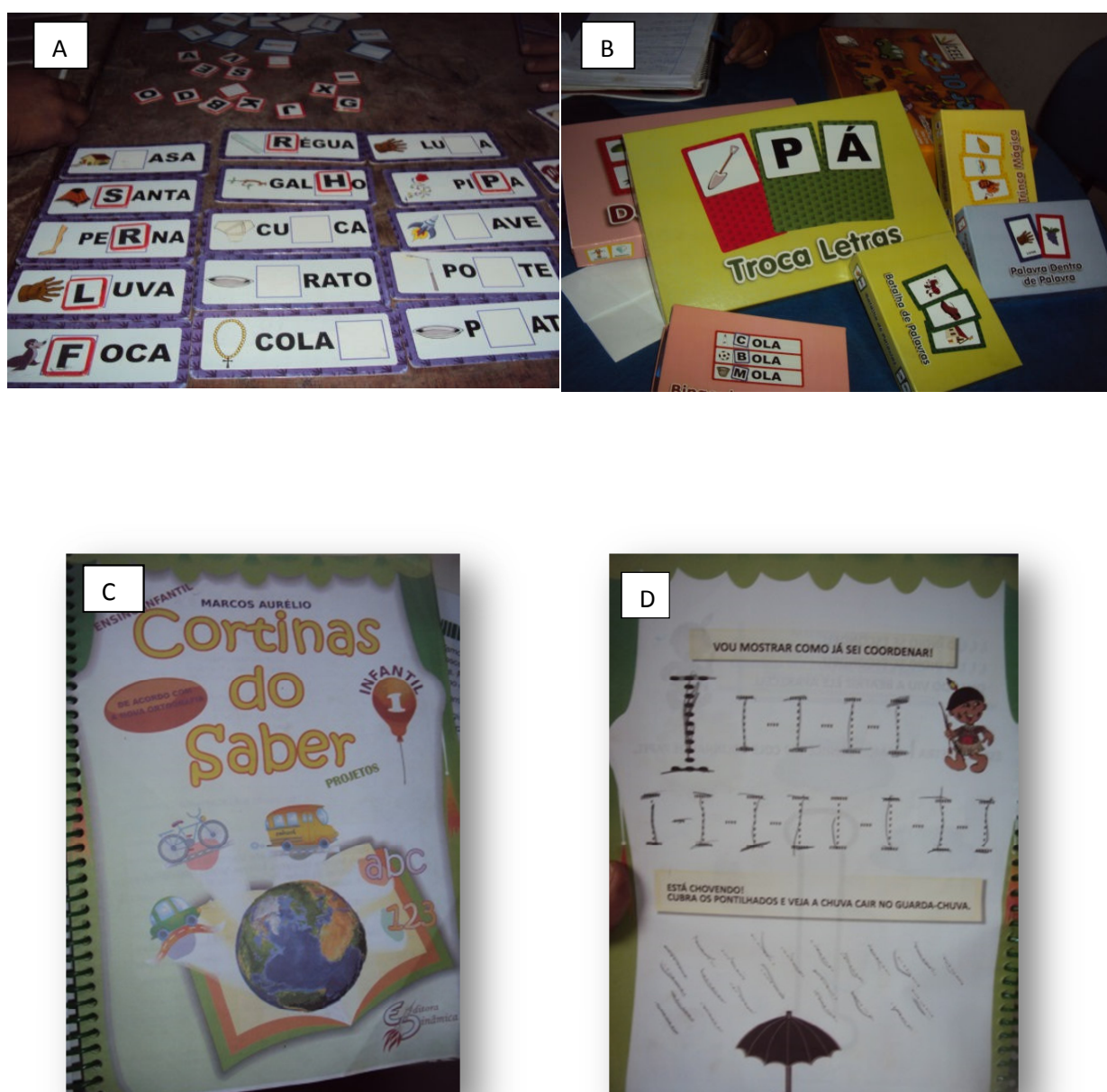
3.4.2.a Material didático utilizado nas pré-escolas

Sabe-se que as práticas pedagógicas estão relacionadas também aos materiais didáticos. Destaco, portanto, que nas pré-escolas indígenas pesquisadas os recursos didáticos disponibilizados aos professores eram: jogos educativos distribuídos pelo MEC, Livro didático - Infantil I (Figura 6); sugestões de atividades

distribuídas pela SEMED; Livros de literatura infantil e material de apoio (acervo particular do professor).

Os jogos educativos, de acordo com a P2, são inadequados, pois além de possuírem grau avançado de complexidade para crianças com idade de 3 anos, as peças para montagem dos jogos, em geral, são pequenas e os alunos-crianças inadvertidamente podem engolir.

Figura 2. Materiais didáticos utilizados nas pré-escolas indígenas de El de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.



No que se refere ao livro didático (Figura 2 C,D) até o ano letivo de 2013, os exemplares eram distribuídos apenas para os professores e serviam como material de pesquisa, fato que aconteciam somente entre as pré-escolas indígenas. Para o ano de 2014, AP afirmou com grande entusiasmo, que todas as crianças matriculadas na EI indígena teriam acesso ao livro didático, algo extremamente inovador nesta região. AP continua e confirma [...] *o que é disponibilizado pela Secretaria (SEMED) são sugestões: o material didático da criança não indígena, [...] a partir dele o professor vai elaborando suas atividades do dia a dia* (complemento meu).

Não é demais lembrar, que são materiais impressos apenas na Língua Portuguesa (Tabela 8).

Tabela 8. Avaliação da categoria analítica – **material didático**, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	ENTR.
MATERIAL DIDÁTICO	Ausência de material didático específico para trabalhar com as crianças Tentehar.	P1
	Sentimento de solidão, por parte do professor, na empreitada de trabalho com crianças indígenas: <i>é dado ao professor simplesmente a função docente;</i>	
	O material didático é expressamente em língua portuguesa;	P2
	Inadequação do livro didático;	
	Utilização do livro didático pelo professor para a visualização de figuras e para o reconhecimento das letras do alfabeto;	
	Os jogos pedagógicos distribuídos pelo MEC são utilizados para interagir com as crianças a partir das figuras que eles apresentam.	
	Elaboração de material específico e diferenciado.	AP

O P1 destaca mais uma vez a situação de ausência de material didático específico para trabalhar com as crianças Tentehar, já P2 desabafa: *é dado ao professor simplesmente a função docente!*

No que concerne ao livro didático, P2 o considerou inadequado aos seus alunos, por ter conteúdo descontextualizado com a realidade local e por possuir uma

apresentação antididática para o Maternal, assim, utilizava este instrumento didático de forma restrita, para visualização de figuras e para reconhecimento das letras do alfabeto da Língua Portuguesa. Também percebi a fragilidade do livro didático ao examiná-lo (Figura 2 C,D), uma vez, que apresenta uma estrutura cartilhada, com pouquíssimos textos. E o mais grave é a forma fetichizada que o índio é apresentado: nu, com penacho na cabeça e com flecha na mão.

Destaco o material didático - *A diversidade do povo indígena Guajajara na escola*, do qual participei da elaboração, como assessora pedagógica. A respeito deste caderno específico e diferenciado, AP é muito importante para comunidade porque as atividades são bilíngues, com conteúdo próprio da cultura Tentehar-animais, frutas, utensílios da lavoura, artesanatos de uso e ornamentais, dentre outros. Complementa que foi realizada uma capacitação com a utilização deste material entre os professores indígenas, em 2012, ano de seu lançamento, mas devido à mudança de gestão municipal, este projeto, infelizmente, não teve continuidade.

Portanto, não tenho dúvida de que há carência de recursos das pré-escolas indígenas, específico ou não, e o pouco que se tem não é estimulado o uso, por isso considero que somente o discurso democrático do Estado acerca da diversidade, sem as condições de igualdade assegurada para que o intercâmbio entre os diferentes grupos aconteça, poderá ser muito mais um fator de exclusão social e cultural, do que a própria inclusão tão proferida nos discursos oficiais, a respeito da escolarização entre as populações indígenas.

Destaco também que raramente observei os educadores conversando com a comunidade sobre os saberes locais, essa possibilidade poderia ser estimulada uma vez que os adultos Tentehar são falantes da Língua Portuguesa. Neste sentido, me reporto a Barth (1969) sobre as nuances das fronteiras étnicas e as formas duradouras e distintas entre 'nós', e 'outros'.

3.4.2.b O cotidiano da sala de aula

No que diz respeito à organização dos alunos em salas de aulas, na PE1 os alunos se acomodavam em cadeirinhas que ficavam dispostas ao redor de mesas pequenas e baixas, adequadas às crianças daquela faixa etária. Cabe destacar, que nas duas salas de aulas havia também carteiras grandes, quadro negro e, em uma delas 1 armário de aço, e nas paredes pouca ornamentação. Apesar de as salas serem amplas, as crianças se concentravam próximas ao quadro negro.

Na PE2, as três salas de aulas eram pequenas, com mesinhas e cadeirinhas. Em todas havia armários de aço e quadro branco, na primeira disponibilizava ainda 1 TV e 1 mimeógrafo, e na segunda 1 filtro de água.

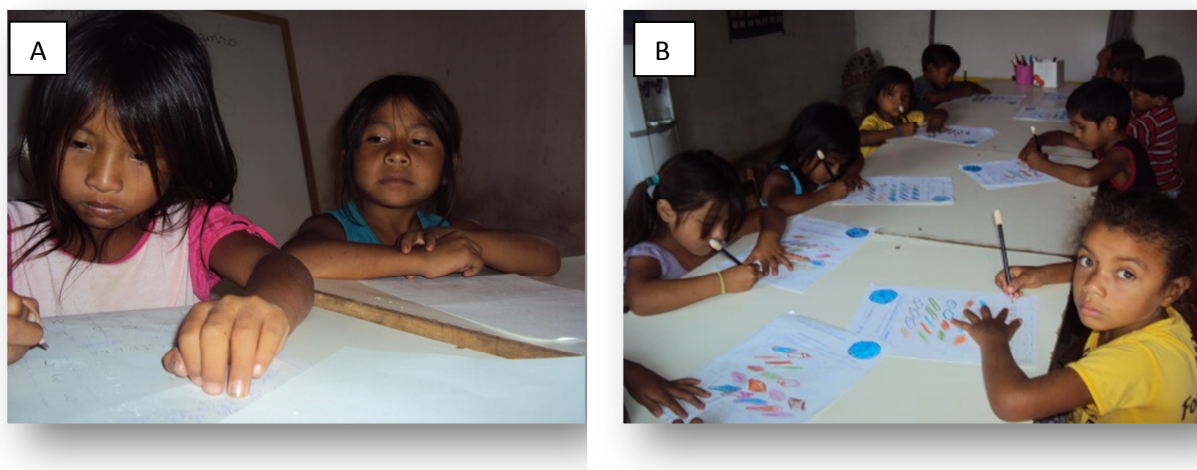
Em ambas as pré-escolas, as mesinhas ficavam justapostas e os alunos sentavam-se aleatoriamente ao redor da “grande mesa” (Figura 3 A,B).

Figura 3. Dinâmica em sala de aula PE1, região Indígena Morro Branco, Maranhão.



Na Figura 3A, a criança esta realizando pintura de desenho mimeografado, em companhia da mãe e 3B, a professora apresenta jogo educativo às alunas. Cabe destacar, que assim como a mãe indígena Tentehar acredita que as crianças são pequenas demais para permanecerem por longas jornadas em salas de aula, consideram que a sua presença no ambiente escolar seja algo natural. Pareceu-me que participar de todos os espaços da aldeia é atividade imanente da população Tentehar.

Figura 4. Dinâmica em sala de aula PE2, região indígena Bacurizinho, Maranhão.



Na Figura 4A, as alunas estão realizando tarefa mimeografada de Linguagem escrita e na 4B, os alunos estão fazendo atividade de Matemática. Neste contexto, chama-se atenção para a supervalorização pelos professores das tarefas mimeografadas em detrimento das atividades instigadoras da autonomia e da criatividade da criança.

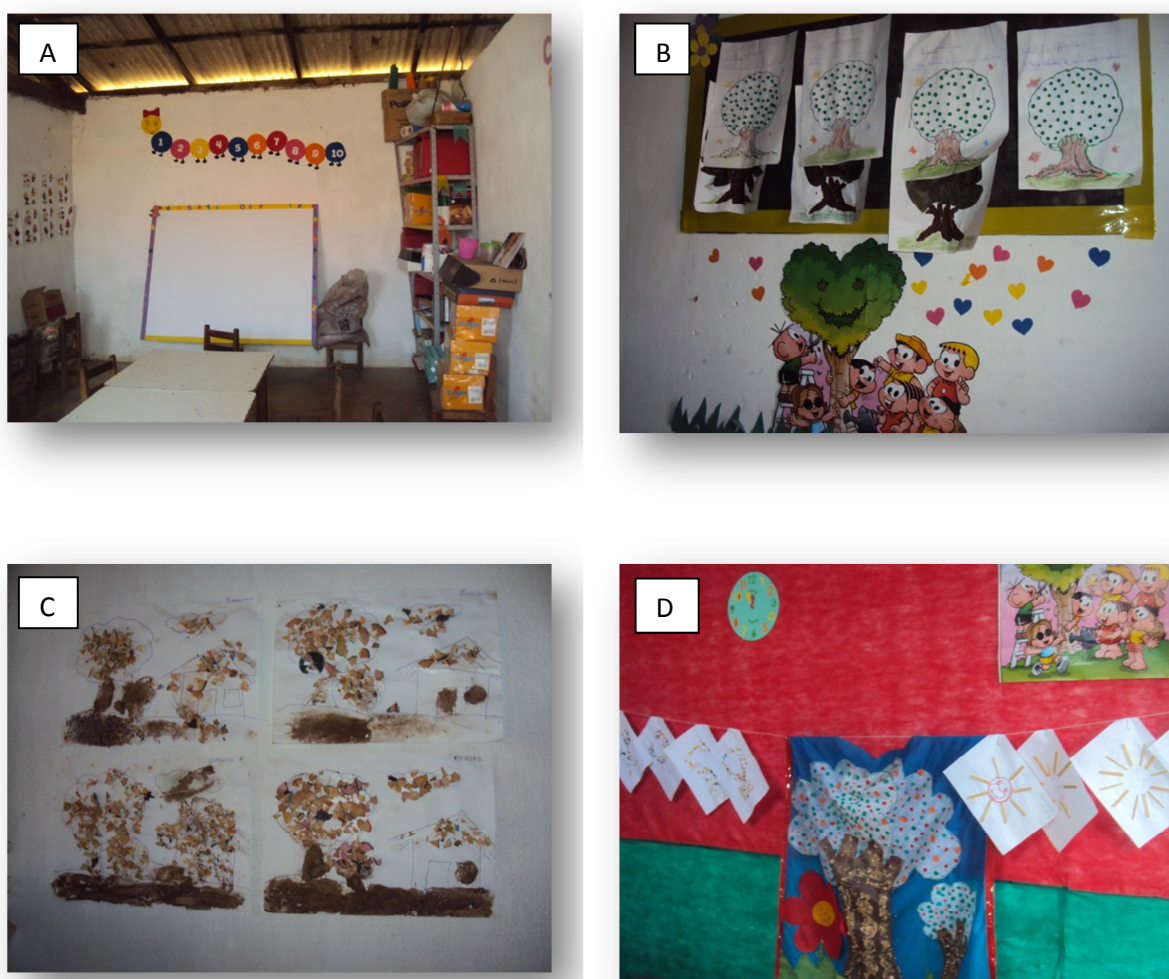
Na Figura 5 (A e B) são mostradas parte das paredes das salas de aula da P1, ornamentadas com recursos pedagógicos produzidos com materiais alternativos (CD-ROM) e com personagens infantis da Disney e nacionais, confeccionados pelas próprias professoras.

Figura 5. Produções das professoras da PE1, região Indígena Morro Branco, Maranhão.



Na Figura 6 (A até D) são mostradas as paredes das salas de aula da P2 ornamentadas com figuras e desenhos infantis, produzidos pelas próprias professoras, além das produções de seus alunos.

Figura 6. Produções de alunos e professoras da P2, região Indígena Bacurizinho, Maranhão.



Cabe destacar que as decorações das duas pré-escolas não traziam motivos indígenas, com destaques aos personagens da Disney e da turma do Maurício de Souza.

Cumprе lembrar que na PE1 os 5 professores pertenciam à etnia Tentehar, facilitando assim, a interação professor aluno, todavia, por ocasião da pesquisa me

senti desconfortável por não entender a dinâmica da sala de aula naquele contexto de um outro idioma presente; percebi, portanto, que a dificuldade naturalmente é de quem chega ao espaço do *outro*. Já na PE2 ocorria exatamente o inverso, devido à maioria dos professores não serem indígenas.

No que diz respeito à rotina escolar das crianças Tentehar, foram elencados elementos relacionados à organização da sala de aula e às atividades didáticas. Nas escolas não indígenas, nas quais trabalhei era bastante comum os alunos aguardarem seu professor já em sala de aula. Nas pré-escolas Tentehar observava que as crianças e a comunidade aguardavam a chegada da professora e só então adentravam às escolas e rapidamente se organizavam nas respectivas salas; quando vinham acompanhados por algum responsável - mãe, irmã ou tia, estas também eram inseridas naturalmente na turma.

O cotidiano da sala de aula das PE1 e PE2 estruturava-se a partir da rotina didática proposta pela SEMED - acolhida das crianças, roda de conversa, atividade sequenciada, lanche, recreio dirigido, atividade de relaxamento, atividade final, Lá vem história e saída, a partir dos eixos: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências da Natureza e Sociais; Linguagem Musical, Corporal e Artística, e Ensino Religioso.

Percebi que da rotina sugerida, algumas atividades eram realizadas, por exemplo a acolhida, recepção das crianças, que geralmente era feita a partir do manuseio de livros infantis e/ou jogos pedagógicos (Figura 4).

Figura 7. Momento da acolhida dos alunos: Morro Branco; Bacurizinho, Maranhão.





No que se refere à roda de conversa, atividade indispensável na rotina escolar, comumente não acontecia. Neste sentido, Chaer; Guimarães (2012) chamam a atenção para o fato que a roda de conversa nem sempre tem recebido o destaque merecido, considerando a sua relevância, sobretudo na EI, ao permitir que *as crianças aprendam a olhar e a ouvir os colegas, trocando experiências e aprendendo as atitudes corretas de ouvinte e de falante* (p.77), como está previsto no Referencial Curricular Nacional para a EI. Nakayama et al. (2009) reafirmam a importância da roda de conversa, por ser um momento indispensável a ser oportunizado após o término de qualquer atividade, no sentido de compartilhar com os outros os conhecimentos obtidos; um espaço de diálogo em que as diversas leituras de mundos são visibilizadas.

O lanche era disponibilizado pela SEMED e servido com frequência nas pré-escolas indígenas; no cardápio sobressaía o cuscuz de milho e o achocolatado industrializado, motivo de reclamações constante por parte das comunidades, sobretudo, porque não eram enviadas frutas, verduras e sucos naturais.

Em resposta a essa insatisfação, a SEMED realizou no ano letivo de 2013 uma consulta junto a todas as comunidades indígenas Tentehar sobre a alimentação mais adequada para a merenda escolar indígena do ano seguinte. Durante o período de coleta de dados da presente dissertação, participei de um dos momentos dessa consulta, na região Bacurizinho; na ocasião estiveram presentes duas coordenadoras da educação escolar indígena, uma nutricionista, professores, pais e as lideranças indígenas dessa região. Com essa ação a SEMED pretendia atender

as particularidades de cada região composta de várias comunidades, uma vez que alegava não ter condições ainda para fazer um cardápio diferenciado para cada comunidade. Cabe destacar que esta reunião de consulta à comunidade foi bastante tensa, uma vez que os responsáveis pelas crianças exigiam farinha de mandioca no cardápio, na maior parte dos dias da semana e a nutricionista gostaria de acrescentar outros alimentos com maior valor nutritivo. Conversando com um indígena ele me explicou que a preferência por este alimento estava relacionada às origens de seu povo, e que muitos ainda não o havia substituído por arroz.

No que concerne às atividades relacionadas ao recreio dirigido e ao relaxamento, indicadas na rotina didática da EI, observei que não aconteciam: após ser servido o lanche, as crianças da PE1 corriam e brincavam livremente no pátio da escola, já da PE2 elas continuavam na sala de aula, devido à limitação da estrutura física que se restringia apenas às salas. Cumpre ressaltar que algumas crianças retornavam, após essa atividade para suas casas, dando a impressão que apenas aguardavam a hora do lanche para deixar a escola. Neste sentido, Guimarães (2005) aponta o acesso à alimentação, como uma das demandas da EI em terras indígenas, induzida por agentes públicos. Por outro lado, considero que a EI indígena não pode se configurar em política pública contra a vulnerabilidade alimentar.

A atividade final é o momento direcionado à conclusão do conteúdo trabalhado na quinzena. Durante as minhas observações não percebi especificamente esta atividade sendo realizada na sala de aula. Como também não percebi, dentre outras, a atividade da saída dos alunos, que orientava o uso de música na despedida das crianças.

Quanto ao tópico da rotina didática - Lá vem história – observei o trabalho de leitura a partir de pequenos textos e de letras de música, sobre os temas: meios de transportes, os animais e o tempo na aldeia. Cumpre destacar que esta atividade funciona como introdução e contextualização do tema a ser trabalhado durante a quinzena, assim no conteúdo - meios de transportes, por exemplo, os textos foram os meios de transportes, o trem maluco, o hino do pedestre e a semana do trânsito.

As atividades sequenciadas referem-se aos conteúdos dos eixos: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências da Natureza e Sociais; Linguagem Musical, Corporal e Artística, e Ensino Religioso. Estas são organizadas a partir de um tema gerador, como por exemplo, meios de transportes (Figura 5).

Figura 8. Atividades sequenciadas sobre os meios de transportes, realizadas com os alunos indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.

A

Linguagem oral e escrita

- Música de transporte
- (Álbuns - transportes aquáticos)
- Memória auditiva

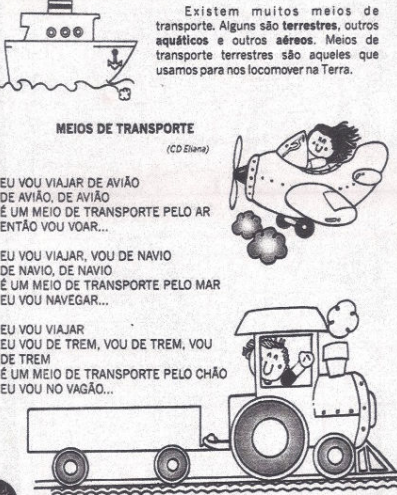
Existem muitos meios de transporte. Alguns são terrestres, outros aquáticos e outros aéreos. Meios de transporte terrestres são aqueles que usamos para nos locomover na Terra.

MEIOS DE TRANSPORTE
(CD Eliana)

EU VOU VIAJAR DE AVIÃO
DE AVIÃO, DE AVIÃO
É UM MEIO DE TRANSPORTE PELO AR
ENTÃO VOU VOAR...

EU VOU VIAJAR, VOU DE NAVIO
DE NAVIO, DE NAVIO
É UM MEIO DE TRANSPORTE PELO MAR
EU VOU NAVEGAR...

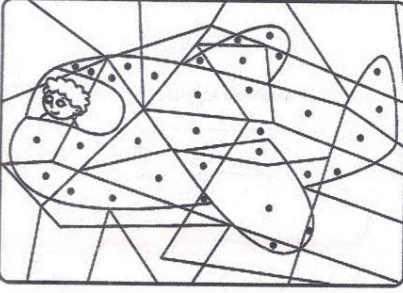
EU VOU VIAJAR
EU VOU DE TREM, VOU DE TREM, VOU
DE TREM
É UM MEIO DE TRANSPORTE PELO CHÃO
EU VOU NO VAGÃO...



B

PASSATEMPO

PINTE OS PONTINHOS E DESCUBRA UM MEIO DE TRANSPORTE.



AGORA, COMPLETE O NOME DO MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ PINTOU ACIMA.

A	V	I	Ã	O
A		I		O
	V		Ã	

C

OS MEIOS DE TRANSPORTE LÊVAM PESSOAS, MERCADORIAS E CORRESPONDÊNCIAS DE UM LUGAR PARA OUTRO.
DIGA EM VOZ ALTA O NOME DE CADA MEIO DE TRANSPORTE E FAÇA UM X NOS QUE VOCÊ JÁ UTILIZOU.



D

Movimento

- Coordenação motora grossa
- Memória auditiva de poemas
- Linguagem oral

O TREM MALUCO

O TREM MALUCO QUANDO SAI DE PERNAMBUCO VAI FAZENDO CHUCO, CHUCO ATÉ CHEGAR NO CEARÁ.

REBOLA A BOLA
VOCÊ DIZ QUE DÁ, QUE DÁ
VOCÊ DIZ QUE DÁ NA BOLA
MAS NA BOLA VOCÊ NÃO DÁ.

REBOLA O PAI, REBOLA A MÃE,
REBOLA O FILHO
EU TAMBÉM SOU DA FAMÍLIA
TAMBÉM QUERO REBOLAR.



Considerando que a proposta didática a partir de um tema gerador abre múltiplas possibilidades de trabalho com as diversas áreas do conhecimento, é exigido do educador uma visão holística, assim, por exemplo, na (Figura 8A) além da Linguagem Oral e Escrita poderiam ser valorizados os eixos de Linguagens da Natureza e Sociedade, Musical, Corporal e Matemática.

3.4.2.c A prática pedagógica no contexto do ensino e aprendizagem

Nesta dissertação, baseada nos estudos de (VEIGA, 1992), a prática pedagógica é considerada uma dimensão da prática social e concretizada no trabalho docente em uma relação dialógica entre professor e aluno.

Tabela 9. Categoria analítica - **prática pedagógica**, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de El de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.

UNID. DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	ENTR.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	O professor bilíngue tem que construir o seu material;	
	Com a chegada do professor bilíngue melhorou a comunicação entre professor não indígena e aluno;	P1
	Pessoas mais velhas como fonte de pesquisa para o professor.	
	Conteúdo animais – contextualizando com a realidade do aluno;	
	Uso da língua materna [por meio do professor bilíngue e dos próprios alunos];	P2
	Aberta ao diálogo na relação sociedade ocidental e sociedade indígena – a dificuldade também é de quem chega.	
	Projetos pedagógicos	AP

De acordo com o P1 não há nenhum material construído sobre o ensino bilíngue e/ou diferenciado para El indígena Tentehar, assim, como professor bilíngue produz oralmente recursos didáticos, a partir daquilo que acredita fazer parte de sua cultura e que possibilita a continuidade desta. Em seu relato P1 explica:

[...] a gente tenta adaptar o conteúdo (do branco) para passar para as crianças indígenas, e, também tem outro conteúdo que é o conhecimento próprio do índio, [...] também não podemos perder, então, em paralelo a gente leva essa compreensão para as crianças, [...] as concepções indígenas, a cultura, a língua, as religiosidades, [...] de que forma nós manifestamos essas culturas, [...] festa do moqueado e seu significado (complementação minha).

Percebi que embora o P1 não tenha materiais impressos sobre os saberes tradicionais, não o impediu de trabalhar em uma perspectiva de educação diferenciada; tendo a seu favor a vivência da cosmologia Tentehar, por se tratar de um mestiço atuante há 13 anos na docência do ensino bilíngue desta etnia. Sua prática pedagógica é descrita da seguinte forma:

[...] nas minhas aulas de língua materna, nós estávamos trabalhando o tema dos animais, [...], no caso do peixe [...] então vou conversando sobre o peixe, pra que serve, quais tipos de peixes existem em nossos rios, nossos lagos. As crianças vão citando os nomes dos peixes que elas conhecem [...] junto assim uma porção de figuras de peixes, o nome que elas não conhecem e eu vou dizendo. Eu vou trabalhar com as figuras dos peixes, vamos desenhar o peixe. Isso aqui é o que? É o surubim, se alimenta de que? (P1).

A ênfase do trabalho com peixe é importante, pois além de ser um alimento tradicional da população indígena, sabe-se que na região amazônica, este se constitui, atualmente, como principal fonte de proteína animal, para as comunidades ribeirinhas.

A didática de questionamentos utilizada pelo P1 para identificação dos peixes por crianças indígenas da EI, pode ser complementada por um painel fotográfico com os peixes de ocorrência nos rios da área indígena Tentehar; essa proposição metodológica de identificação de peixes foi utilizada por Carvalho Júnior et al. (2011), ao estudar o conhecimento etnoecológico dos pescadores Yudjá, Terra Indígena Paquicamba, Volta Grande do Rio Xingu-PA.

Ao questionar as crianças, P1 considera que está provocando um processo de reflexão *estou fazendo que elas mesmas reflitam, construam esse conceito ali no grupo, [...] o professor só confirma. Elas ficam naquela reflexão, na tentativa de descobrir qual o alimento do surubim [...] elas vão criando o próprio conhecimento.* Neste contexto, o aluno é considerado como sujeito de sua aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

Por outro lado, o P1 também suscita a importância dos conhecimentos ocidentais na formação do aluno indígena, como está exposto em seu relato: *a educação convencional tem que ser estabelecida, com a específica, porque se não houver isso, para onde que nós estamos se projetando, como é que nós vamos lidar com as situações de branco, então?* [...] *estes dois saberes tem que andar juntos* (P1).

A prática re-significada do fazer pedagógico do P1 revela uma negociação complexa na emergência dos interstícios da diferença, no *entre lugar*, em que valores culturais são negociados (BHABHA, 2013); à medida que neste campo de força o currículo subalternizado é produzido, conferindo autoridade à tradição histórico-cultural Tentehar e interrompendo a atuação do currículo eurocentrado presente na PE e provocando o diálogo entre os dois saberes - ocidentais e tradicionais.

A sensibilidade deste professor, talvez herdada da cosmologia Tentehar, fazendo de sua prática pedagógica oportunidade de vivência de uma escola indígena que não esteja totalmente alheia aos saberes de seu povo, pois, apesar de estar imerso em currículo eurocentrado, concede à escolarização da criança indígena, a noção de fronteira, de intercâmbios de conhecimentos, abrindo novos horizontes a partir da tradição oral.

Interessante informar que a EI indígena de Grajaú-MA só pôde contar com a presença do professor bilíngue a partir do ano letivo de 2013, com a realização de seletivo público municipal. Considero que com a chegada deste profissional, nas pré-escolas indígenas, a comunicação entre professor-aluno melhorou consideravelmente, tendo em vista, a forte presença de professores não indígenas e não falantes da língua materna, trabalhando nesta etapa do ensino nas comunidades indígenas Tentehar. Destaco que para além do saber linguístico Tentehar este profissional tem o saber e a vivência da cultura local.

No relato abaixo, P1 expressa a importância deste profissional na EI, colocando-o também em posição de negociação da diferença:

[...] exatamente para fazer com que as crianças não esqueçam as suas origens, que está (comunidade) sugerindo professores bilíngues nas pré-escolas, porque o professor bilíngue é uma pessoa que de certa forma foi preparado para [...] levar à criança o respeito às suas origens. Porque as pessoas lá de fora, os brancos, não tem essa preocupação, porque não conhece (complementação minha).

E também enfatiza que o uso frequente da Língua Portuguesa na EI indígena poderá contribuir para a desvalorização da língua materna, pelas próprias crianças Tentehar, assim expõe: *as crianças ao ouvirem frequentemente só o português, português, português, [...] vai achar a Língua Portuguesa mais bonita do*

que a língua materna, aí ela pode querer aprender mais o português do que a sua própria língua (P1).

Neste sentido, as crianças Tentehar poderão até considerar que a Língua Portuguesa é mais bonita do que a língua materna, no entanto, a mudança de traços culturais não causará rupturas ao pertencimento étnico e identitário, pois será a fronteira étnica que definirá o grupo e não o conteúdo cultural delimitado por ela, argumenta Barth (2000). Assim, o binarismo entre *eles* e *nós* é marcado por critérios de pertencimento que mantém a fronteira; dito de outra forma, em determinado momento os membros de um grupo poderão adotar traços culturais de outro e, ainda assim, perceber-se e ser percebido como diferente. Essa percepção é reforçada por Hall (2003) ao afirmar que se trata de uma situação diáspórica da identidade, sendo esta compreendida, como um lugar que se assume, uma costura de posições, assim ao mesmo tempo em que são múltiplas, também se unem a um ponto de origem específica.

Percebi nos relatos do P1 que as pessoas mais velhas da aldeia são consideradas como fonte de pesquisa, sendo fundamentais no trabalho desenvolvido pelos professores [...] *muitas vezes pesquiso com pessoas mais velhas, porque simplesmente só com o meu conhecimento eu não daria conta para levar o trabalho com perfeição na sala de aula.* E exemplifica: *às vezes quando não sabemos determinadas palavras na língua materna, são os mais velhos, que nos auxiliam.*

Defendo que trabalhar em uma perspectiva de educação intercultural está para além da prática do professor bilíngue e se relaciona às bases epistemológicas e organizacionais do currículo e às condições reais para a realização do intercruzamento de saberes de mundos diferentes. Cabe destacar que embora considere que no plano legal a política nacional de educação específica e diferenciada para as populações indígenas represente um avanço, novos horizontes devem ser traçados para que a abordagem educativa da interculturalidade ultrapasse o campo político e se configure em direito, de forma que o intercâmbio de várias culturas se realize de forma contextualizada.

No que se refere à prática pedagógica da P2, esta relata que valoriza os saberes dos alunos, ao introduzir objetos e animais do contexto sociocultural das crianças no cotidiano. Neste sentido, exemplifica como trabalhou a partir do tema animais: *disponibilizo figuras de animais para interagir com as crianças, momento*

em que elas vão me ensinando na língua materna e eu vou repetindo no português, e vou contextualizando com a realidade da aldeia. P2 ainda complementa:

[...] coloco a figura de um animal, não escrevo no português. Primeiro ponho na língua deles e depois coloco no português. Eu vou mostrando, destacando as vogais que estão dentro daquela palavra. [...] quando eu coloco qualquer figura no quadro, eu sempre me refiro primeiro na língua materna para eles não se confundirem e, depois, eu digo como é no português (P2).

Neste contexto, de contato entre índios e não índios, as crianças indígenas ocupam uma relevante posição de mediadoras, como defende Tassinari (2007).

A forma de trabalho referida pela P2 está demonstrada na Figura 6, com o tema TEMPO.

Observei que estas interlocuções eram facilitadas pelo auxílio de um professor bilíngue, uma vez que a P2 não era indígena. Neste contexto, P2 relata sobre a dificuldade em realizar uma prática pedagógica em uma fronteira étnica: *É muito difícil, pois eu não entendo o que eles falam e eles não entenderem o que eu falo, então sempre fica essa questão [...] a barreira da língua. Eu tenho uma forma de repassar o conhecimento e o professor bilíngue, já tem a forma dele.*

Neste contexto, P2 lembra o quanto foi difícil começar a trabalhar em uma comunidade diferenciada: [...] *inclusive solicitamos capacitação justamente por sofrermos esse impacto: de uma língua diferente, de um povo diferente e de costumes diferentes, e estávamos preocupados em dar o nosso melhor.* Sobre a capacitação, P2 acrescenta que, mesmo sabendo que é de responsabilidade do Estado, gostaria que a própria comunidade indígena, a auxiliasse, no que se refere à aquisição e à transmissão dos saberes da própria etnia.

Por outro lado, também percebi o esforço da P2 em aprender a língua materna; demonstrou que já sabia algumas palavras e se colocava disponível para aprender sobre o *outro* e com o *outro*; [...] *estávamos aberto para o conhecimento, e a partir daí dialogar com eles* (P2); e reconhece que a criança indígena de 03 anos de idade deveria ser educada por um professor indígena: *Por ser o primeiro contato da criança com a escola, [...] com um caderno, com um lápis e com novos conhecimentos. Ela vai estar lá mais para ouvir, partindo de uma pessoa que fala como ela.*

Evidentemente que o momento de adaptação e de muita angústia da P2 já passou, mas considero que as dificuldades, enfrentadas por ela, são de qualquer pessoa que chega a um grupo diferente, portanto, necessitando de olhares *outros*, em meio aos conflitos gerados de mundos culturalmente diferentes. Para Bhabha (2013) são embates fronteiriços que têm tanto a possibilidade de serem consensuais quanto de serem conflituosos.

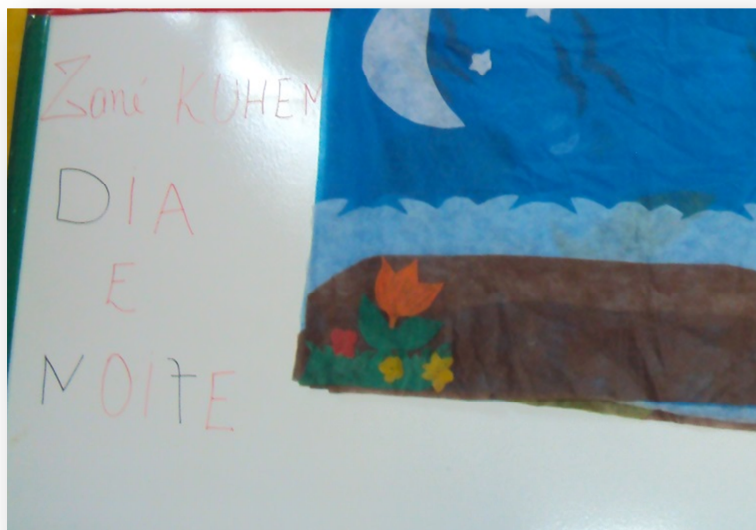
Ainda sobre as dificuldades e contentamentos em relação prática pedagógica em um contexto de fronteira étnica P1 indicou que:

[...] a gente trabalha de uma forma precária, têm escolinhas na comunidade que é apenas uma cobertura improvisada, que muitas vezes nem giz tem. Por outro lado, fico feliz quando [...] vejo que a criança atingiu a meta. A gente fica contente, alegre, porque essa criança aprendeu! Eu apenas apontei, mostrei o caminho e ela desenvolveu a cognição (P1).

Apesar de as dificuldades físicas e materiais enfrentadas pelo P1 este se sente feliz com o trabalho que realiza e espera que a partir dele: *as crianças continuem valorizando as suas origens, que no futuro elas possam ter uma iniciativa de construir o conhecimento registrando em obras, em livros, na língua materna* (P1). Por outro lado, sua fala revela muito do cenário precário onde se faz a educação escolar de crianças indígenas Tentehar.

No que se relaciona ao ensino da leitura e da escrita entre os alunos Tentehar, P2 embora estivesse empenhada em trabalhar em uma perspectiva intercultural, não consegue se distanciar do modelo tradicional de alfabetização, e assim, faz o uso de palavras isoladas, como por exemplo, os substantivos: dia, noite (Figura 9), relacionados ao tema: TEMPO.

Figura 9. Atividade de reconhecimento do espaço temporal diário e de leitura, realizada pela P2, com os alunos indígenas de El de Bacurizinho, Maranhão.



Neste sentido, quem não se lembra de como aprendeu a ler e a escrever? Das famosas cartilhas com suas sequências silábicas, por exemplo, ba, be, bi, bo, bu, as quais eram repetidas a exaustão e, às vezes, até cantávamos, como o mais puro sinônimo de decoreba; e foi dessa forma que na década de 1980 fui alfabetizada, vivenciando um processo de aquisição da leitura e da escrita, baseado na seguinte sequência didática: letras, sílabas, palavras e frases, estas em contextos isolados, e totalmente dissociadas da prática do letramento. Portanto, não me causou espanto ou estranheza a forma empregada pela P2, para o ensino da leitura.

É sabido que na contemporaneidade é exigida outra forma de conceber o processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura, pois a sociedade global demanda um novo tipo de homem: reflexivo, autônomo e letrado. Assim, considero que a prática tradicional de alfabetização, não consiga responder as exigências do mundo atual, que estão para além da decodificação e da memorização das letras que compõem o alfabeto.

Neste contexto, já não se fala mais de alfabetização apenas, mas de alfabetização e de letramento, como conceitos indissociáveis, sendo que a primeira está relacionada à *aquisição do sistema convencional de escrita* e o segundo ao *desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais* (SOARES, 2004, p. 20).

Assim, acredito que o uso de textos na prática do ensino e aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita na EI, represente um importante instrumento pedagógico para formação do aluno letrado, sugestão de atividade que pode ser realizada inclusive com crianças que não tenham o domínio da leitura e da escrita convencional, possibilitando que estas tenham o que dizer e sintam-se também, motivadas para produzir textos, inclusive, orais.

Por que não inserir na hora do “Lá vem história”, então? Assim, os textos utilizados neste momento de ludicidade da aula, para introdução da temática trabalhada, poderiam ser aprofundados a prática do ensino das linguagens, começando pela leitura do título, formulação de hipóteses sobre o tema, identificação dos personagens, localização de palavras no texto¹⁷, troca de ideias com a turma sobre a compreensão da leitura e a correlação entre o texto e os conhecimentos e experiências dos alunos. Na EI Tentehar, o uso de textos poderia também estar relacionados aos seus mitos, lendas e crenças, visando um diálogo contextualizado com as crianças desta etnia, mediado pelo professor bilíngue.

Na categoria prática pedagógica, a AP indicou o trabalho com projetos pedagógicos realizado nas pré-escolas indígenas Tentehar no período de 2009 a 2012.

[...] trabalhar com projetos assim foi algo desafiante no início, mas posteriormente gratificante, não digo isso só por nós, supervisores, mas pela comunidade que pediu que esse trabalho pudesse continuar, porque dessa forma a criança aprende, a comunidade aprende, com algo que já faz parte da sua realidade (AP).

Nesse sentido, AP acrescenta: *Houve aldeias que trabalharam as plantas medicinais utilizadas pelos indígenas para curar determinadas doenças, outras, os produtos da terra, cultivando a cidadania. [...] a partir do que eles já têm dentro das aldeias.* Considero que este recurso didático, a partir de projetos, é bastante produtivo, tanto para a troca de saberes, como também para a valorização dos valores e crenças Tentehar.

¹⁷ Na metodologia do ensino da leitura e da escrita a partir do uso texto, o primeiro passo é escolher um texto adequado aos interesses da turma e escrevê-lo em uma folha grande de papel, com letras bastão, (maiúsculas, de imprensa) por serem mais fáceis para o leitor iniciante do que a letra cursiva (SANTOS, 2014).

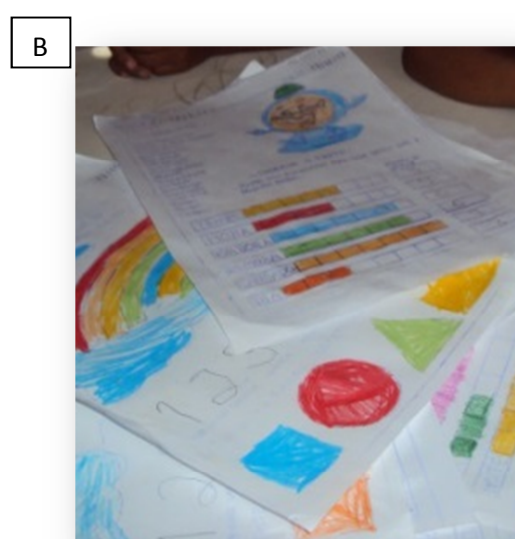
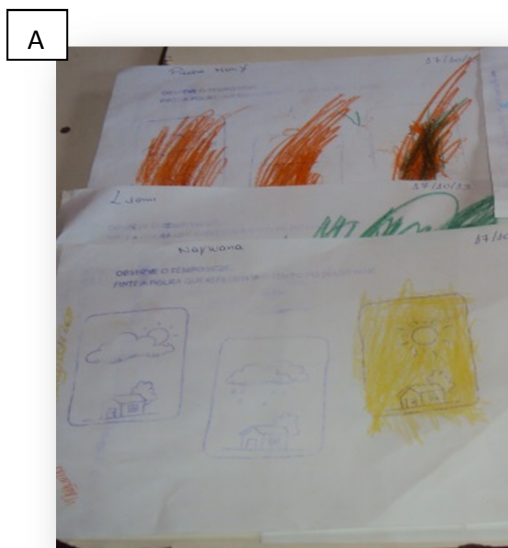
Ainda no que se refere às atividades didáticas realizadas nas pré-escolas indígenas Tentehar, observei a ênfase dada às pinturas de desenhos prontos em detrimento dos desenhos livres, por isso em conversa com a P2 questioneei sobre esta ausência, uma vez que a considero relevante para desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança; esta justificou que já havia feito algumas vezes com seus alunos, mas por não entender o que eles expressavam, deixou de realizá-las.

Acredito também, que o lado negativo dos desenhos mimeografados está no fato de retirar da criança a autonomia no seu processo de aprendizagem, pois nesse tipo de exercício, o aluno realizará ações mecânicas, em que seus passos são todos direcionados, e conseqüentemente, limitando seu desenvolvimento cognitivo.

As práticas pedagógicas realizadas nas pré-escolas Tentehar pesquisadas fundamentam-se no conteúdo programático da EI disponibilizado pela SEMED (rol de conteúdo), dividido em unidades temáticas: a criança, o corpo, a saúde do corpo, a família, a moradia, a escola, a água, as plantas, os animais, os órgãos dos sentidos, o tempo, os meios de transportes e os meios de comunicação. Estas unidades são trabalhadas nas turmas de Maternal, Infantil I e II, variando apenas no grau de complexidade de sua abordagem, é percebido mais uma vez, que os saberes Tentehar estão ausentes do currículo. Cabe destacar que não sou contra as unidades temáticas apresentadas, mas sim, contra a forma que seus conteúdos são trabalhados como, por exemplo, o tema MEIOS DE TRANSPORTES (Figura 8) em que há a supervalorização de imagens totalmente alheias à vida do aluno: avião, trem, transatlântico, é claro que eles podem estar presentes no currículo escolar intercultural, todavia, os meios transportes usados na comunidade também precisam ser referenciados, como por exemplo, a canoa, a bicicleta, a motocicleta e os carros de pequeno e médio porte - uno, camioneta S10, D20 - bastante utilizados na região.

Assim, destaco, por exemplo, o tema TEMPO (Figura 10) o qual é abordado em três eixos: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais e Matemática.

Figura 10. Atividades didáticas realizadas com os alunos indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.



A = atividade de Ciências Sociais; B= Folha inferior - exercício de Matemática (formas geométricas) e folha superior - Linguagem Oral e Escrita.

Embora tivesse no município de Grajaú - MA uma lista de conteúdos prescritos para a EI, observei que algumas atividades pedagógicas realizadas entre os alunos, fugia dessa regra, construindo de certa forma uma representação do oficial¹⁸ e quebrando a uniformização. Ao me referir a esta fuga de regra, no entanto, acredito que seria uma possibilidade de pleitear atividades menos homogeneizantes (uso recorrente dos desenhos mimeografados com temas europeus, por exemplo, a branca de neve) valorizando as especificidades socioculturais da criança. Por outro lado - afinal o que é essencial à formação da criança Tentehar? Não tenho resposta, pois meu olhar exógeno pode estar mascarando as reais necessidades de uma cultura na qual não estou inserida.

3.4.2.d A comunicação em sala de aula

A comunicação entre professores não indígenas e crianças Tentehar, é pulsante conflito no currículo escolar da EI. Neste sentido, observei que na PE1 todas as professoras eram indígenas e apesar de algumas crianças já falarem a língua portuguesa, os docentes se comunicavam com os alunos na língua materna.

¹⁸ A expressão representação do oficial é utilizada por DAVIS; GATTI (1993).

Em razão de terem uma linguagem em comum, gerando maior afinidade e interação entre alunos-professores e aluno-aluno, talvez tenha propiciado maior receptividade dos alunos em relação a uma estranha: eu.

Neste sentido, lembro que na PE2 a interação era maior entre os próprios alunos, pois os professores não-indígenas apenas conheciam algumas palavras isoladas, insuficiente para manutenção de um diálogo entre discente - docente. Com exceção de uma professora, que, por ser casada a mais de 15 anos com um índio desta etnia, conhecia um pouco mais da língua materna, assim, interagia com seus alunos com facilidade, por exemplo: solicitava que as crianças falassem, na língua materna, o nome de animais que viam na comunidade, e, desta forma, contextualizando a temática com a realidade do aluno, favorecia o processo de ensino e aprendizagem.

Situação diferente da vivenciada pela P2, minha entrevistada, que é auxiliada, em sala de Maternal, por um professor bilíngue; mas esta situação, como ela mesma frisou, lhe traz muita angústia pela falta de comunicação entre ela e seus alunos como também pela relação didática conflituosa com o intérprete, chegando ao ponto de acreditar que alguns alunos não a valorizam como educadora, mas contemporiza: *Talvez porque eles acham que não precisam mesmo e acham também que não precisam escrever...* (P2).

No caso da PE1, a atuação do professor bilíngue também acontecia como uma espécie de intérprete, em que de acordo com o conteúdo ministrado na aula, este traduzia para os alunos, proporcionando o diálogo entre os alunos e professor não indígena.

As crianças de três anos, aquelas que realmente são da comunidade, só falam a língua materna. Tanto é que é um desafio para a professora que não domina a língua, que aí vem, blá, blá, blá... o que é que estão querendo dizer, o que é que estão querendo falar, e, muitas vezes, aquela professora que não sabe, que não entende, não domina a língua, ela fica ali, aprisionada sem saber, o que ela deve fazer (P1).

Por esta fala, principalmente no final *não domina a língua, ela fica ali, aprisionada*, percebo o quanto o professor-intérprete bilíngue compreende a situação, quando faz analogia entre não saber/poder comunicar com uma prisão.

Agora no que se refere ao aspecto técnico-legal, considero que a presença do professor bilíngue em situações como a descrita realmente possa se configurar

como elemento facilitador da interação entre professor não bilíngue e aluno indígena.

Porém, analisando a situação de forma crítica, é evidente que a conjuntura política em que é inserido este profissional no Município de Grajaú – MA¹⁹, atuando no mínimo em quatro pré-escolas ao mesmo tempo (com carga horária de 20h semanais) e considerando que a distância entre as pré-escolas a serem atendidas é grande - sem contar os meios de transportes precários e quando relativamente próximas, são de difícil acesso- posso afirmar que o atendimento do professor-intérprete bilíngue fica prejudicado, daí concluo que este profissional não resolve a tensão gerada pelo pouco diálogo em situação de fronteira étnica cotidiana do professor-aluno da EI Tentehar. Dada toda a situação apresentada, os próprios professores da PE2 decidiram que era melhor que o professor bilíngue concentrasse sua atuação na turma de Maternal, por entenderem que crianças de três anos de idade têm maior dificuldade neste intercâmbio linguístico. Neste contexto, cito Melatti (2007) que argumenta que as crianças indígenas que chegam à escola e ainda não aprenderam o português, ao se deparar com um professor que fala somente essa língua, terão aproveitamento cognitivo quase nulo.

No que concerne à comunicação na sala de aula das pré-escolas indígenas Tentehar, destaco o caso do professor bilíngue, de acordo com as observações *in loco* e entrevistas realizadas, cuja atuação se assemelhava à de um intérprete, e é desta forma que o nomeio nesta dissertação, todavia, sua real função na EI é ambígua e contraditória, tanto pelas generalizações a respeito de suas atribuições profissionais quanto pelas condições de trabalho. A esse respeito cito o anexo II do Edital nº 01/2012, do Processo Seletivo Público Simplificado da Prefeitura Municipal de Grajaú - MA, que apresenta a descrição sintética das atribuições do professor da educação indígena bilíngue no item 6, p.16: *Ministrar aula na língua materna (tupi-guarani), visando manter um equilíbrio, para que a língua oficial do país não seja imposta, mais que haja espaço para que a língua mãe não seja extinta*. Portanto, o que está exposto no edital seria o perfil desejado ao professor bilíngue, porém, devido à forte presença de professores não indígenas na EI e poucos professores bilíngues que atendam este nova demanda do edital/2013, este profissional na ativa

¹⁹ De acordo com o Edital nº 01/2012 do Processo Seletivo Público Simplificado da Prefeitura Municipal de Grajaú MA para provimento de cargo de professor para EI e Ensino Fundamental, o professor bilíngue tem que atuar por região, perfazendo em média quatro pré-escolas.

acaba exercendo a função de intérprete-tradutor, muito embora considere que sua presença tenha melhorado, visivelmente, a interação entre professor não indígena e as crianças Tentehar.

3.4.2.e Avaliação da aprendizagem

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que não distingue minorias como indígena ou quilombola, apresenta como instrumentos da avaliação do processo de ensino e aprendizagem: a observação e o registro da prática pedagógica. No que se refere à sistemática avaliativa do processo de ensino e aprendizagem na EI de Grajaú - MA, é exigido do professor a elaboração de relatório anual de desempenho de cada aluno, o qual estrutura-se nos seguintes itens: identidade e autonomia, movimento, artes, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade. Neste contexto, acredito que, embora a pré-escola indígena seja fronteiriça e imersa em diferenças étnicas, os instrumentos avaliativos e o relatório anual de desempenho podem ser fundamentais para o acompanhamento e para a intervenção no desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo o relato de P1 e de P2 os instrumentos de avaliação da aprendizagem usados com mais frequência são: observação do desempenho dos alunos e provinha (Tabela 10).

Tabela 10. Categoria analítica - **avaliação da aprendizagem**, de acordo com os educadores entrevistados (ENTR.) atuantes nas pré-escolas indígenas de EI de Morro Branco e de Bacurizinho, Maranhão.

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	ENTR.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Às vezes observo, às vezes aplico uma provinha. Prá não ficar naquela rotina de só ver se ele está mais empenhado, aprendeu mais, às vezes aplico uma provinha.	P1
	A minha avaliação é a observação do desenvolvimento cognitivo da criança nas atividades. Por exemplo, a questão da pintura, para muitos deles eu dava uma figura e eles simplesmente rabiscavam, hoje já se preocupam em pintar dentro daquela linha. Vejo que as letras já trabalhadas, o a, o e, as crianças conseguem identificar.	P2

Percebe-se que P1 e P2 consideram a observação da aprendizagem de seus alunos relevante para o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e motor da criança; P2 demonstra alegria e orgulho em reconhecer a evolução de suas crianças – percepção da coordenação motora: *Muitas delas chegaram e não sabiam pegar num lápis, hoje elas já conseguem. [...] Então eu vejo que elas já estão com uma coordenação motora melhor, elas também já tem aquele cuidado do espaço a ser utilizado na pintura.* Portanto, a avaliação como instrumento legal e necessário na EI deve ser concebida de acordo com Hoffmann (2000) como mediadora, e neste sentido, demanda um olhar sensível e reflexivo sobre a criança no contexto de aprendizagem.

3.4.2.f A percepção da comunidade Tentehar sobre a escola

Em conversa com uma liderança indígena de Bacurizinho, esta me relatou que não concordava totalmente com a escola diferenciada, ela se lembrou de situações que os jovens da aldeia poderiam enfrentar futuramente, como por exemplo, no ENEM, no qual seria cobrado o conteúdo didático visto na escola do branco.

Durante as observações *in loco*, também conversei com o cacique da aldeia Morro Branco, que é o SP da PE1, sobre a presença do currículo intercultural na escola. Pude perceber o brilho nos seus olhos ao falar dos mitos e lendas do povo Tentehar. Presenciei também suas expressões emocionadas ao recordar da sua infância e sua mãe lhe contando, a origem da agricultura em sua comunidade, demarcando bem sua pertença ao grupo. Percebi o desejo deste cacique em valorizar os seus saberes tradicionais a partir do currículo escolar, que, como se sabe, tem-se uma legislação específica, mas, como já mencionaram Lopes da Silva (2001) e Grupioni (2008), que ainda não se materializou.

Neste sentido, o P1 indica que a escola é acolhida pela comunidade, e espera dela, o intercâmbio de saberes. Assim compreende a escola como fonte:

[...] de conhecimento, é dali que eles esperam ter um Guerreiro preparado, então pra eles é fonte de sabedoria, fonte de sabedoria do branco, então a percepção é essa, fonte de sabedoria do branco, o laboratório que vai ensinar os códigos do branco, é essa concepção que a comunidade tem (P1).

Neste sentido, indaguei ao P1 se as famílias enviavam diariamente seus filhos para a escola. Ele respondeu:

[...] ainda falta essa compreensão para os pais, que a obrigação do filho é estar ali todo dia com o professor aprendendo, mas isso não acontece. Quando acontece uma situação relevante na família, vamos supor, não tem nada pra comer e que o pai tem que pescar, o pai tem que caçar, então ali o pai já chama aquela família pra ir fazer a caçada, mas avisa pro professor, nós vamos acampar pra caçar tantos dias. A gente, professor, não pode proibir, dizer pra deixarem as crianças, porque isso já é um processo de aprendizagem também da criança na família. Porque eu não posso impedir que um pai leve uma criança pra caçar. Jamais eu devo dizer assim 'não, não leva essas crianças porque amanhã tem que vir pra cá' (P1).

Assim, a compreensão do professor de que o aluno precisa ser liberado para atividades extrativistas é bastante comum, de acordo com Carvalho Jr et al. (2009, 2011) não só entre os indígenas, como também em comunidades ribeirinhas amazônicas, uma vez que se relaciona com a questão da educação para a subsistência.

Ainda sobre a questão da escola e sua relação com a comunidade indígena, AP informa que os Tentehar sempre estão disponíveis para o diálogo, o que pode ser refletido em sala de aula, relatando a experiência que teve ao realizar projetos pedagógicos junto às pré-escolas indígenas.

Houve uma época que o tema do nosso projeto, lá dessa área que eu trabalhava, foi 'Pinturas Indígenas'. Então a gente pode contar com a disponibilidade desde o cacique, o pajé, as mães das crianças, as avós, enfim, toda a comunidade participou de uma oficina de pinturas, [...] pinturas indígenas. Pedimos que fossem demonstrando pra gente as pinturas, o que significavam, e aí eles foram falando: [...] essas pinturas aqui é de festa; quando a gente usa determinada pintura aqui é porque nós estamos pintados pra guerra (AP).

Na visão da P2, a escola na aldeia é vista como um bem necessário e relata uma conversa que teve com uma indígena: *a escola vai ensinar as coisas do branco, mas necessários para sobrevivermos nesse mundo, como, por exemplo, o aprendizado da língua portuguesa* (P2). Neste contexto, reporta à Giralдин (2010) que traz a percepção dos índios Apinaje sobre o papel da escola nas suas

comunidades, onde é vista como instrumento facilitador de saberes do mundo do *outro*, de forma a estabelecer uma relação de igualdade, sem medo se ser enganado pelo *outro*. E acrescenta *os Apinaje estão querendo com a escola é conhecer o mundo dos brancos para administrar esse Outro e saber se relacionar com ele* (GIRALDIN, 2010, p.272).

Neste sentido, Bergamaschi (2004) chama atenção da escola para o cuidado que esta deve ter com os limites sociais demarcados pelos grupos étnicos, alertando que em algum momento, terá lugares que a escola não poderá entrar, como por exemplo: ritual religioso.

Recupero a ideia do *entre-lugar* para pensar a percepção dos índios Tentehar sobre a escola, que por um lado valoriza os saberes da cultura do branco como sinônimo de autonomia, desejo se tornar alguém respeitado pela sociedade nacional, e por outro a manutenção das fronteiras étnicas Tentehar, que em algum momento poderá ser mais forte que o desejo de integrar à sociedade nacional, como no caso desastroso das Colônias de *Dous Braços* e Alto alegre *versus* Massacre do Alto Alegre. Assim embora esta etnia transite em dois mundos, o binarismo entre o *eu* e o *outro* é sempre percebido.

Ao me encontrar inserida nesse cenário me questionei angustiada: como pleitear uma educação intercultural que respeite as práticas culturais e os modos de viver, de aprender e de ser de um povo, como os Tentehar? Arrisco-me que os primeiros passos rumo à valorização de um diálogo contextualizado são: maior número de professores bilíngues-intérprete na EI (atendendo por turma e/ou pré-escola) e que este profissional poderia ajudar na construção de uma educação diferenciada, neste grupo étnico, por conhecer e praticar a cultura local; vivência de um currículo intercultural; adequação (pelo professor) de conteúdo programático, desmitificando informações ambíguas e preconceituosas, quanto ao papel do índio na cultura brasileira; participação mais ativa da comunidade na construção dos saberes, dizeres e fazeres inerentes à sua cultura, convidando, por exemplo, os anciãos da aldeia, para contar a história, mitos, glórias e tradições do seu povo, ou seja, ressignificar a prática pedagógica.

Ao final de minha pesquisa duas questões de cunho teórico ainda me incomodam: a primeira é o fato dos “lugares onde a escola não pode entrar”, quando a escola indígena é tratada como espaço de fronteira, levantado por Bergamaschi (2004), pois como posso, partindo do pressuposto de que a escola de

educação infantil Tentehar é um espaço de interculturalidade, demarcar onde “os limites começam e terminam”? Baseados em que pressupostos pode se dizer daqui em diante é proibido? Assim, me sinto mais à vontade para aceitar como uma colocação teórica e subjetiva.

A segunda remete à discussão trazida por Paladino; Czarny, (2012, p.14) que fazem a crítica a respeito da grande preocupação com a diferença ao se trabalhar a educação intercultural em detrimento ao esquecimento *da desigualdade e das relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas [...] estão submetidas*. A partir da minha vivência no espaço de fronteira étnica Tentehar, me questiono: como posso dar conta da dimensão diferenciada e específica do currículo intercultural sem que esteja contribuindo somente para a reprodução da desigualdade social? Como resolver este dilema?

Enfim! considero que transitar entre dois mundos é bastante tenso e complexo, mas estar aberto a ouvir o *outro*, conhecer sua história e se sensibilizar pela cultura deste *outro* em vez de subjugar-lo, certamente, será um dos caminhos a seguir, pois, afinal de contas, hoje somos uma grande aldeia global!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas com os professores e, principalmente, as informações relevantes fornecidas pela AP (que presenciou todo o processo de implantação e de implementação da EI indígena Tentehar), a observação participativa no cotidiano desta realidade Tentehar e a minha vivência em EI indígena são elementos que me dão respaldo para afirmar que a educação intercultural, entre as crianças indígenas desta etnia, vem sendo realizada com uma série de contradições e de desencontros, sendo, talvez, explicada pelo binarismo: interculturalidade no discurso oficial e interculturalidade formulada por líderes dos movimentos indígenas.

Percebi que embora a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Grajaú - MA apresente uma abordagem progressista, no plano discursivo, se silencia diante dos conhecimentos relacionados às tradições, às crenças e aos valores da etnia Tentehar; desta forma considero que as bases epistemológicas do currículo vivenciado na EI Tentehar são totalmente eurocêntricas. Não questiono as unidades temáticas prescritas neste documento, pois são necessárias para formação do aluno, no entanto, a forma que está posta e que vem sendo materializada na prática pedagógica em sala de aula, me incomoda, na medida em que o conteúdo é apresentado de forma descontextualizada da realidade da criança. Assim, na *episteme* do currículo vivenciado está a hierarquização de saberes e, nesta organização, a cultura indígena Tentehar ainda se apresenta como uma minoria negada.

A análise do cotidiano escolar da criança Tentehar me permite inferir que sua estrutura organizacional é baseada em uma rotina didática comum às pré-escolas não indígenas. O conteúdo trabalhado em sala de aula vincula-se às temáticas prescritas no currículo oficial e se materializa a partir dos eixos: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências da Natureza e Sociais; Linguagem Musical, Corporal e Artística, e Ensino Religioso. Neste contexto, observei a supervalorização de desenhos mimeografados em detrimento de atividades didáticas instigadoras da autonomia e da criatividade da criança, como também, constatei que o processo de ensino da leitura e da escrita ocorria a partir de algumas palavras e letras isoladas.

Destaco também, no processo de EI vivenciado pelas crianças Tentehar, a sensibilidade e a força cosmológica do professor bilíngue intérprete entrevistado, ao realizar práticas pedagógicas contextualizadas com os saberes de seu povo; apesar de estar imerso em currículo eurocentrado consegue transpor barreiras, realizando um diálogo intercultural, com intercâmbios de conhecimentos, abrindo novos horizontes a partir da tradição oral.

Cumpre lembrar que as dimensões analisadas a) cotidiano da sala de aula, b) material didático, c) a prática pedagógica no contexto de ensino e aprendizagem, d) comunicação professor-aluno, e) avaliação da aprendizagem na EI e f) visão da comunidade sobre a escola, do processo de EI vivenciado pelas crianças Tentehar-me forneceram elementos para identificar os pontos pulsantes da tensão gerada em torno da prática pedagógica, na EI Tentehar, espaço de fronteira étnica. Dentre estes pontos destaco: as vozes ausentes do povo Tentehar no currículo escolar, a carência de recursos didáticos específicos ou não, a forte presença de professores não indígenas e não falantes da língua materna, o número reduzido de professores bilíngues e conhecedores/praticantes da cultura local e a pouca interação e/ou nenhuma entre professor não indígena e crianças Tentehar. Mas considero um ponto positivo, a permanência do responsável da criança – normalmente uma mulher - durante toda a aula, porque deixa a criança mais segura.

Destaco o caso do professor bilíngue-intérprete, uma vez que a presença marcante de professores não indígena na EI Tentehar, é uma constante. Neste contexto, este profissional tem um papel importante na realização da interação professor-aluno, todavia, a ambiguidade e as contradições acerca de suas atribuições pedagógicas dificultam a realização de uma ação mediadora satisfatória.

A pesquisa foi realizada em uma pré-escola localizada em perímetro urbano e a outra em área rural, no entanto, considere muito tênue a diferença na prática pedagógica entre ambas, reforçando a ideia das pré-escolas estarem inseridas em mundos plurais, mas, ao mesmo tempo sendo massificadas - diferença *versus* homogeneização. Portanto, somente o discurso democrático do Estado acerca da educação intercultural, sem as condições de igualdade assegurada para que o intercâmbio entre os diferentes grupos aconteça, poderá ser muito mais um fator de exclusão social e cultural, do que a própria inclusão tão proferida nos discursos oficiais, a respeito da escolarização entre as populações indígenas.

E neste contexto de encontros e (des) descontros no limiar de um diálogo intercultural e contextualizado vem sendo produzida a EDUCAÇÃO INFANTIL TENTEHAR.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. **“Ser como o branco, não é ser o branco”**: dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luís - MA, 2012.

ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes e. **A construção do ser canela**: dinâmicas educacionais na aldeia escalvado. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luís - MA, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed., Campinas: Papirus, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed., p.39-50. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed., p.49-69. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, Tomaz, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed., p.71-106. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Educação da criança na revitalização da identidade indígena**: o contexto Xokleng/Laklãnõ. Dissertação de mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau - SC, 2011.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2 ed., p.185-250. São Paulo: UNESP, 2011.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador, e outras variações antropológicas**. Trad. John Cunha Comerford. p.25-67. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. p.43-72. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Tellus**, Campo Grande - MS, v. 4, n. 7, p. 107-120, out. 2004.

BEZERRA, Zedeki Fiel; SENA, Fernanda Alves; DANTAS, Osmarina Maria dos Santos; NAKAYAMA, Luiza; SANTANA, André Ribeiro de. Comunidade e escola:

reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 279-291. 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed., Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari knopp. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2 ed., p.13-84. Portugal: Porto, 1994.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2 ed., p.33-48. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861/2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Panorama da educação do campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 490/93**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)**. MEC/SEEB/UFGRS. Porto Alegre, 2012b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Subsídios ao Ministério Público para acompanhamento do FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de**

Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios_mp_fundeb.pdf>. Acesso em: 27/02/2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 1990.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **R. bras. est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas em tempos de globalização. In: CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4 ed., p.XVII-XL. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARVALHO JÚNIOR, Jaime Ribeiro; CARVALHO, Nigiacy Alcidia Seabra da Silva; NUNES, José Leocyvan Gomes; CAMÕES, Andrew; BEZERRA, Márcia Francineli da Cunha; SANTANA, André Ribeiro de; NAKAYAMA, Luiza. Sobre a pesca de peixes ornamentais por comunidades do rio Xingu, Pará – Brasil: relato de caso. **Boletim do Instituto de Pesca**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 521-530, 2009.

CARVALHO JÚNIOR, Jaime Ribeiro; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição; SANTANA, André Ribeiro de; NAKAYAMA, Luiza. O conhecimento etnoecológico dos pescadores yudjá, Terra Indígena Paquichamba, Volta Grande do Rio Xingu – PA. **Tellus**, Campo Grande, n. 21, p. 123-147, 2011.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade:** educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso em: 13/04/2014.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. A saúde e a educação indigenista no Maranhão. In: COELHO, Elizabeth Maria Beserra (org.). **Estado multicultural e políticas Indigenistas.** p.11-29. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.

COELHO, Rita. O MIEIB e a educação infantil de crianças indígenas In: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena:** MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF. p. 6-10. Recife: 2005.

COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. In: **Cadernos de educação escolar indígena.** 3º grau indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

CONH, Clarice. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil - (2005).** Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>> Acesso em: 26/02/2014.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana

Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. p.83-103. São Paulo: Cortez, 2009.

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. p.27-42. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques; DASMACHENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e escola no campo**. p.75-135. Campinas: Papirus, 1993.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FÉLIX, José Valdenilson da Silva; NAKAYAMA, Luiza; IVES, Neusani Oliveira. Queimadas em reservas indígenas: ameaças à biodiversidade e à tradição do povo Tentehar-MA. Resumo. **Anais**. p. 17. II Encontro Metropolitano de Educação Ambiental Participativa. Belém- PA, 2013.

FERREIRA, Edna. **A criação do centro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2012.

FERREIRA, Edna. CECIs: um desafio intercultural na educação escolar infantil indígena. **Anais Eletrônicos**. p. 1-10. IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis-SC. 2011.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed., p.29-43. São Paulo: Global, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 11. ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

GANDIN, Danilo; GEMERASCA, P. Maristela. **Planejamento participativo na escola**: o que é e como se faz. 2 ed., São Paulo: Loyola, 2003.

GALVÃO, Eduardo. Diários de campo de Eduardo Galvão. Org. Marco Antonio Gonçalves. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu do Índio – FUNAI, 1996.

GIRALDIN, Odair. Educação escolar indígena e processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. v. 2, n. 2, p. 265-284, 2010.

GIROTTTO, Renata Lourenço. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. **Tellus**, v. 6, n. 11, p. 77-103 out. 2006.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRAJAÚ. **Proposta pedagógica**: orientações didáticas. Grajaú: SEMED. 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

GUIMARÃES, Suzana Grillo. Educação infantil e educação escolar indígena. In: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena**: MIEIB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF, p.11-13. Recife: 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Brasília: UFMG, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré - escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed., Goiânia: MF Livros, 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 195-212, jan./jun. 2010.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed., p.09-25. São Paulo: Global, 2002.1

LOPES DA SILVA, Aracy. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. p. 37- 63. São Paulo: Global, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “antropologia da educação” no Brasil ? reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed., p.29-43. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3 ed., São Paulo: Global/MEC/MARI/UNESCO, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta. In: LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. p. 56-85. Brasília: MEC, 2006.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids entre indígenas da reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul – Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral de (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3 ed., p. 63-87. Campinas: Autores associados, 2012.

MALINOVSKI, Bronislaw. Os argonautas do pacífico ocidental. **Ethnologia**, n/v, n. 6-8, p.17-32. 1997. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/12439/textos_complementares/Bronislaw_Malinoski_Os_argonautas_do_Pacifico_Ocidental.pdf>. Acesso em: 02/04/2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Medicina natural e pajelança**. São Luís: Gráfica Mota, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MELATTI, Júlia Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: USP, 2007.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES**. vol.19, n.49, p. 11-17, 1999.

MELO, Valéria Moreira Coelho de; GIRALDIN, Odair. Os Akwẽ-Xerente e a busca pela domesticação da escola. *Tellus*, v.12, n. 22, p.177-199, jan./jun. 2012.

MIEIB. **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena: - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil**. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF. p. 6-10. Recife: 2005. Disponível em <http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/educacao_infantil_indigena.2010-07-01_17-10-35.pdf> Acesso: 29/05/2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed., p.189-199. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, 2005.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.6, n. 8, p. 139 - 156, jan./jun. 2010.

NAKAYAMA, Luiza; SOARES, Suely Amador; PRIETO, Claudete; SANTANA, André Ribeiro de; DANTAS, Osmarina Maria dos Santos. **Espaço de leitura profa. Ana Lucia Santos de Jesus e a formação de grandes leitores em Belém-PA**. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?iartigo=516&class=21>>. acesso em: 13/04/2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro; LANDA, Beatriz dos Santos; AGUILERA URQUIZA Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. **Tellus**, Campo Grande – MS, v.9, n. 17, p. 187-205, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio Jacó; AGUILERA URGUIZA, Antonio Hilário. **Entender o outro: A criança indígena e a questão da educação infantil**. Comunicação apresentada no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos, ANPEd, 2006. Disponível em < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf>> Acesso em: 26/05/2014.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitãreko na Aldeia Pirakuá/MS**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2006.

NUNES, Angela. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. p. 236-277 São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas** (orgs.). p. 13-25. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PARESI, Chikinha. Problematizando a questão: princípios e concepções da educação infantil e educação escolar indígena. In: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena**: MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF, p.25-34. Recife: 2005.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. p.168-187. São Paulo: Global, 2002.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2 ed., p. 01-184. São Paulo: UNESP, 2011.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED/TV. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. p.11-46. São Paulo: CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena**: MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF, p.15-24. Recife-PE, 2005.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula** (org.). 10 ed., p.155-172. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS. Secretaria de Educação. **Alfabetização a partir do texto**. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/apostilas/portugues/alfab_apartir_texto.pdf> acesso em: 07/04/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula** (org.). 10 ed., p.185-201. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v.7, n. 29, fev./abril. 2004.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis**: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de;

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4 ed., p. 9-64. Brasília: Liber livro, 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed., p.44-70. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande – MS, v.7, n.13, p.11-25, out. 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Conceito e metodologia de elaboração. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 12 ed., p. 69-101. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed., Campinas: Papirus, 1992.

VENERE, Mario Roberto e VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Tellus**, Campo Grande – MS, v.8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara**: uma cultura em transição. Rio de Janeiro: MEC, 1955.

ZANNONI, Cláudio. **Conflito e coesão**: o dinamismo Tenetehara. Brasília: CIMI, 1999.

ZÓIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso**: infância, identidade e educação. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2009.

APÊNDICES