

A danada da escola está lá: Educação Infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores

The efficient school is there: Kindergarten lived by maranhense Tentehar indigenous children, from the speeches of their interlocutors

Neusani Oliveira Ives-Felix¹

Luiza Nakayama²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.488>

Resumo: O conhecimento de situações específicas sobre a escola indígena poderá contribuir para uma visão holística a respeito da escolarização de diferentes grupos étnicos e, assim, favorecer a construção de uma educação intercultural contextualizada. Este artigo investiga o processo de Educação Infantil (EI) vivenciado pelas pessoas que fazem a Pré-Escola Municipal Indígena Maíra-ira (PEI). A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, e o referencial teórico-metodológico baseado em estudos sobre fronteiras étnicas e sobre escola indígena como espaço fronteiro. Os instrumentos de coleta de dados foram: 1) levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação de Grajaú, MA (SEMED); 2) entrevistas semiestruturadas com um Professor Bilíngue (PB) e 3) conversas informais com a Assessora Pedagógica (AP), professoras da PEI, um ancião especialista e membros da comunidade. Constatamos que EI vivenciada na PEI ainda está fortemente arraigada às bases epistemológicas de um currículo eurocêntrico, portanto a prática do PB é fundamental na interação professor não indígena e as crianças, funcionando como uma porta para a valorização das tradições e da Língua Tentehar. A educação ofertada na PEI ainda não se configura plenamente em um diálogo contextualizado entre os saberes ocidentais e os tradicionais, pois a cultura Tentehar não está sendo nem o ponto de partida nem o de chegada, do currículo vivenciado. Dentre os pontos de tensão, destacamos: as vozes ausentes dos Tentehar no currículo escolar, carência de material específico e diferenciado. Portanto somente o discurso oficial sobre a educação intercultural, sem condições reais de igualdade para que o intercâmbio aconteça, poderá ser muito mais um fator de exclusão social e cultural.

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Grajaú, Maranhão, Brasil.

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

Palavras-chave: escola como espaço de fronteira; professor bilíngue; interculturalidade.

Abstract: The study of specific situations occurring in indigenous schools can contribute to a holistic vision of the teaching process for various ethnic groups, and thus to suggest a contextualized intercultural education. This article investigates the process of Early Childhood Education (CE) experienced by the people who make the Municipal Kindergarten Indigenous Maíra-ira (KI). 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) data collection in the Municipal Secretary of Education; 2) semi-structured interviews with a bilingual teacher (BT) and 3) informal talks with Pedagogical Counselor of indigenous (PC), teachers of KI, an expert elder and community members. We observed that CE experienced in KI is still strongly rooted to the epistemological bases of a Eurocentric curriculum, this way, the practice of BT is fundamental in the interaction between non-indigenous teachers and the children, working as a way to value the traditions and language Tentehar. The education offered at KI has not yet fully set in a contextualized dialogue between western and traditional knowledge, because the Tentehar culture is being neither the starting point nor the arrival of experienced curriculum. 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. Therefore, only the official discourse on intercultural education and no real equality of conditions for the exchange happen, it may be more a factor of social and cultural exclusion.

Keywords: school as a border area; bilingual teacher; interculturality.

1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA: O QUE É OFICIAL?

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 10, reconhece o direito de se ter respeitados os saberes tradicionais e os processos próprios de aprendizagem de cada grupo étnico, preceito também preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB n. 9394/96. Dentre os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica- Parecer n. 14/99 e Resolução n. 5/12 – consta no Art. 2º II, “orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino [...] sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas” (BRASIL, 2012, p. 2).

As Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas também definem como um dos elementos básicos da sua estrutura organizacional, no

art. 2º: “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” (BRASIL, 1999, p. 1).

Nesse contexto, a educação escolar indígena diferenciada e específica é assegurada às populações indígenas e não se trata apenas de uma obrigatoriedade, mas fruto de lutas sociais: uma conquista de povos indígenas, que, de acordo com Grupioni (2008) e Cohn (s.d.), por um lado indica o direito universal à educação escolar e, por outro, obriga o Estado a implementá-la, respeitando suas culturas, suas línguas e seus processos próprios de ensino e de aprendizagem.

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 esse projeto e sua real efetivação:

[...] de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão 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 nosso).

Bergamaschi (2012) argumenta, também, que os órgãos públicos brasileiros têm propiciado, nas últimas décadas, um discurso democrático acerca da diversidade; embora esse 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 essa razão questionamos- o estado, ao implementar uma política nacional de Educação Escolar Indígena (EEI), não estaria homogeneizando em vez de promover o diálogo entre as diferenças, não seria uma unificação legal, em nome da diversidade?

2 A ESCOLA E A CRIANÇA INDÍGENA

Se já existe uma carência de pesquisa sobre EI, Guimarães (2005) cita que o desconhecimento do que seja a infância indígena e seu desenvolvimento cognitivo são fatores de complexidade, no que tange ao tratamento indígena de acordo com cada cultura.

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 (NUNES, 2002). De acordo com Tassinari (2007, p. 14), “a criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra [...] surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (*anguê*)”.

Nascimento et al. (2009, p. 195) afirmam que “a criança é um agente que constrói suas relações e atribui sentidos [...] aprende por imitação”. De acordo com esses autores, é no grupo familiar que elas 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).

Como a criança indígena aprende nas brincadeiras, nas conversas com os mais velhos, na estreita relação com a natureza e na sua espontaneidade, sobretudo quando agrupadas na mesma faixa etária (NUNES, 2002), a Educação Escolar Infantil Indígena (EEII) precisa ser pensada a partir da identidade sociocultural de cada povo, constituindo-se a continuidade da educação tradicional oferecida na e pela família (FERREIRA, 2011), e, nesse aspecto, é que reside o específico e diferenciado na educação intercultural.

Cabe destacar que a Educação Infantil (EI) ocidental tem estruturas formais (temporais e espaciais) muito diferentes da Educação Infantil Indígena (EII), que está pautada na liberdade e na autonomia; assim a educação em um espaço de fronteira precisa 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”, como destacam os estudos de Barth (apud POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 112). A EEII está condicionada à opção da comunidade, cabendo a ela, decidir “sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola” (BRASIL, 2012, p. 4) e “será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada” (BRASIL, 1999, p. 3). Nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EEI está previsto, em seu art. 8º, que as escolas que ofertam a EEII devem:

§ 3º 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, 2012, p. 4, grifos nossos).

A EEII na aldeia pode ser motivo de preocupação para determinadas populações indígenas, como Paresi (2005) aponta para a interferência da instituição escolar na formação de xamã entre os Bororos: “porque ele estava recebendo outros ensinamentos e estava confuso. [...] ele 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) e continua expondo a inquietação dos anciãos indígenas:

Em todas as aldeias que eu 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 [...]. Nós temos sabedoria, o quê que tá acontecendo? Explica pra nós”. (PARESI, 2005, p. 30).

Sabendo que a EEII já é uma realidade na maioria dos grupos indígenas brasileiros, no Fórum³ 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) e 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 desappropriar dela. (Depoimento de Pretinha, *in* MIEIB, 2005, p. 61, grifo nosso).

³ 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.

Assim, a discussão na realidade contemporânea se encontra no patamar de ressignificação da escola indígena, de forma que seja de fato um espaço fronteiro e, portanto, um lugar de alteridade, porque, como argumenta Rosenberg (2005, p. 23), pode ser “culturalmente genocida propor-se expansão da Educação Indígena a territórios indígenas sem que se atentem às demandas e particularidades locais”.

3 A ESCOLA NA ALDEIA: UM ESPAÇO DE FRONTEIRA

O direito à interculturalidade na EEI é recente, portanto pensar essa escola, como espaço de cruzamento e de re-elaboração de saberes, é promissor no contexto da escolarização das populações indígenas, tendo em vista que o modelo de EEI, reivindicado pelos grupos étnicos, pauta-se em paradigmas de pluralismo cultural, de respeito e de valorização de identidades étnicas.

Por essa razão, trazemos a compreensão de que escola indígena é um espaço de intercâmbio onde as práticas 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, é 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).

Para Barth (2000, p. 26), é mais vantajoso enfatizar a diferença na definição dos limites de um grupo étnico do que nos elementos culturais visíveis e materiais, assim, “[...] as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam”; na mesma página o autor complementa:

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).

Esses estudos foram inovadores por romper com a ideia de que cada grupo afirma seu pertencimento étnico e identitário somente a partir do isolamento cultural e social, abordagem sobre grupos sociais a qual produziu um mundo de “povos separados, cada qual com sua cultura [...] como se fosse uma ilha” (BARTH,

2000, p. 28). Portanto, a partir dessa abordagem de Barth de que a fronteira étnica é que definirá o grupo, e não o conteúdo cultural delimitado por ela, que Tassinari (2001, p. 50) considerou promissor pensar 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”.

Assim, em uma perspectiva intercultural, a EEII deve obedecer a outra lógica de organização social, a qual considera a complexidade da fronteira étnica, trazendo aspectos instigadores de questões mais genéricas em torno da escolarização da infância indígena e, portanto, buscamos responder às seguintes questões: Como é a dinâmica cotidiana da sala de aula na PEI⁴? Que tensões são desveladas na prática pedagógica realizada no espaço fronteiriço da PEI? Como acontece a atuação do PB da PEI e como mobiliza seus saberes em favor da alteridade Tentehar?

Por conseguinte, neste trabalho, investigamos o processo de EEII vivenciado pelas pessoas que constroem a PEI, salientando a tensão existente entre o currículo “oficial”, o qual é proveniente da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e os processos de interculturalidade que perpassam cotidianamente a educação infantil Tentehar a partir das vozes de seus interlocutores, em uma perspectiva para além dos conhecimentos “científicos”, mas em direção aos saberes, dizeres e fazeres Tentehar ressignificados na prática educacional.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Dentre as mais de 200 nações indígenas brasileiras e cerca de 180 línguas diferentes (LUCIANO, 2006; VENERE; VELANGA, 2008), está o povo Tentehar, protagonista desta pesquisa. Os Tentehar são falantes da Língua Tupi-guarani e correspondem aos indígenas que estão no centro do estado do Maranhão, “onde são maioria os guajajaras (os quais, com os tembés do Pará, constituem os tene-tehas)” (MELATTI, 2007, p. 55).

No percurso metodológico, elegemos três momentos para coleta de dados: 1) levantamento de dados junto à SEMED e à PEI; 2) entrevista com PB e 3)

⁴ Pré-Escola Indígena Maíra-ira é um nome fictício codificada neste trabalho de PEI.

conversas informais com duas professoras da PEI, com a AP, com o ancião seu Alderico – especialista indígena e com membros da comunidade Tentehar.

Consideramos pertinente enfatizarmos as experiências de alguns interlocutores da pesquisa. O PB, por exemplo, pertence à etnia Tentehar e possui Licenciatura em Pedagogia e em Magistério Intercultural, além do Curso de Técnico Agrícola, realidade que contrapõe a concepção de que a maioria dos profissionais da EI, principalmente em meio rural ou indígena, têm pouca formação acadêmica. Foi contratado em 2000, pelo Estado do Maranhão, para atuar no ensino fundamental, em escolas indígenas e pelo município de Grajaú, em 2013, na EI. Em sua fala ressalta:

Em 2013, atuava apenas como intérprete bilíngue. Então, na prática, era o auxiliar da professora não indígena. A minha experiência de 17 anos como docente no ensino fundamental, me permitiu acrescentar outras informações, contextualizando com os saberes tradicionais e, assim, podia melhorar a qualidade de conteúdo exposto pela professora não indígena (PB).

A AP desempenhou a função de supervisora pedagógica e de coordenadora geral da educação escolar indígena do município de Grajaú, MA. Assim, atuou junto às pré-escolas indígenas Tentehar por cerca de 10 anos; portanto, uma pessoa imersa no processo de escolarização da criança Tentehar, a qual ofereceu elementos fundamentais para esta investigação.

Seu Alderico, uma referência ao Alderico Lopes, o qual foi o único que pediu que fosse nomeado nas produções, como em Ives, Barros e Nakayama (2015). Ele foi um especialista Tentehar, que, em 2017, faleceu aos 83 anos e, entre os Tentehar, exerceu as atividades de cacique, de monitor bilíngue e, posteriormente, de professor bilíngue, além de ter prestado serviço à Funai, por 45 anos, e nessa função exerceu a chefia de Posto da Funai e fez parte do grupo que liderou a demarcação das terras indígenas Bacurizinho e Morro Branco, MA.

A escolha dos colaboradores da pesquisa foi facilitada pelo envolvimento que tínhamos com os docentes e a AP, devido ao trabalho desenvolvido como coordenadora pedagógica da SEMED, nas comunidades Tentehar, durante o período de 2008 a 2016.

Realizamos entrevista, semiestruturada e livre, com o PB e tivemos o cuidado de estabelecer uma interação ‘face a face’ com o entrevistado, pois, de

acordo com Szymanski (2011, p. 12), nessas interações, “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos”. Gravamos e transcrevemos estas entrevistas, gerando um cabedal de informações bastante diversificado, dada a empolgação do PB em se fazer ouvido. Cabe destacar que as informações espontâneas das professoras da PEI e da AP também representam um repertório de experiências, com a EI e EEII, pois suas trajetórias revelam a forma como organizam o cotidiano escolar, suas vivências de mundo e seus referenciais sociopolíticos e culturais. O seu Alderico e membros da comunidade contribuíram para enriquecer e para ampliar a compreensão do universo Tentehar.

Para retomar nossos pressupostos, valorizando a fronteira étnica, usamos três guias mestras, baseados em Alves e Silva (1992, p. 65): 1) As questões advindas do problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2) As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando polos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3) A própria realidade sob estudo (que exige um “espaço” para mostrar suas evidências e consistências).

A análise dos dados desta pesquisa no contexto da educação escolar, na mais tenra idade da criança Tentehar, se apresenta permeada de complexidade, de desafios e de possibilidades. Logo, consideramos a PEI como espaço de fronteira, de interação e de contato entre populações, de intercruzamento de saberes- local de reafirmação de diferenças sociais. Referendada nos estudos de Tassinari (2001, p. 51) que argumenta 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”.

A abordagem metodológica deste trabalho é a pesquisa qualitativa, fundamentada nos estudos de Corsaro (2009), André (2010; 2011), Minayo (2010), Oliveira (2010), Szymanski (2011) e Franco (2012), o que nos permitiu flexibilidade e um caráter interativo nas conversas com nossos interlocutores, nos deixando à vontade para, após reflexões, retornarmos os diálogos com novas perguntas e inferências a serem confirmadas ou não.

5 O DIÁLOGO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E SABERES OCIDENTAIS: TENSÕES NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

a) Da institucionalização da EEII: dados da SEMED e da PEI

A divisão a partir das dimensões: a) institucionalização da EEII, b) planejamento de aulas, c) descrição de aulas entre as crianças Tentehar, d) prática de ensino do professor bilíngue, e) escola como espaço de fronteira, se tornou didática para a compreensão do processo de escolarização, vivenciado na EEII da PEI. Assim, ao estudá-las separadamente e, a partir do entendimento das partes, isso favoreceu a apresentação de uma visão holística sobre a EEI Tentehar, como conclusão.

O levantamento de dados junto à SEMED e à PEI favoreceu a reunião de documentos normativos, referentes à EEII entre os Tentehar. Assim, a educação escolar institucionalizada para as crianças Tentehar, no município de Grajaú, MA, é ofertada desde 2005, mas só a partir de 2013 que foi criado um departamento específico para cuidar dos assuntos da EEI, na esfera municipal. As aulas direcionadas aos alunos Tentehar da PEI acontecem em um prédio de alvenaria- cedido pelo governo estadual e localizado na região indígena Morro Branco, no estado do Maranhão.

Constatamos mais especificamente nas turmas de 2013, foco da nossa pesquisa, que foram matriculadas, de acordo com o Censo Escolar, trinta e duas crianças Tentehar, com idades de três, quatro e cinco anos, as quais correspondem, respectivamente, ao Maternal, ao Infantil I e ao II. Também verificamos na PEI a presença de três discentes com idade superior a 6 anos, que não constavam na lista de frequência e que nos informaram que eram regularmente matriculados no ensino fundamental em escolas não indígenas, mas que preferiam frequentar a PEI, pois alegaram que ali encontravam seus amigos e se sentiam mais bem acolhidos.

Os recursos didáticos disponibilizados aos professores da PEI eram jogos educativos e livros (didático e de literatura infantil). Em 2013, foi distribuído pela SEMED, somente para os professores, o livro didático o qual possui uma estrutura cartilhada e pouquíssimos textos; dentre as fragilidades deste, destacamos o conteúdo descontextualizado da realidade local e a forma fetichizada em que o indígena é apresentado: nu, com penacho na cabeça e com flecha na mão,

porém, em 2014 todas as crianças matriculadas na EEII tiveram acesso a esse livro didático. Cabe destacar que a SEMED, com ajuda de professores indígenas, produziu uma apostila com um material didático específico da etnia Tentehar: *A diversidade do povo indígena Guajajara na escola* (2012), mas, infelizmente, não é utilizada em sala de aula.

Esclarecemos que participamos da elaboração desta apostila junto com os Tentehar (professores indígenas e pessoas da comunidade indígena), todavia não houve reprodução em grande escala do material nem a utilização deste nos anos subsequentes. Uma das hipóteses que fazemos é de que o pouco interesse para reprodução e para utilização do material pode estar relacionado à mudança de gestor na cidade, uma vez que algumas comunidades indígenas eram partidariamente opostas à gestão vigente.

As professoras atuantes na PEI reafirmam a ausência de material didático específico, diferenciado e bilíngue, para trabalhar com as crianças Tentehar. Elas reconhecem a inadequação do livro didático disponível, por ter conteúdo fora da realidade do alunado, mas o utiliza, principalmente, para exibição de figuras e para reconhecimento das letras do alfabeto. Em suas falas, percebe-se o sentimento de solidão e impotência, na empreitada de trabalho com crianças indígenas.

No que se refere às bases curriculares institucionalizadas na PEI, trata-se de um currículo “oficial”, o qual é proveniente da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e igual para todas as crianças do município.

b) O fazer pedagógico na PEI

Notamos que a PEI possui uma infraestrutura simples. As salas de aulas apresentavam poucos recursos pedagógicos, os quais foram produzidos com materiais alternativos (CD-ROM), por exemplo, e as paredes são ornamentadas com personagens infantis da Disney e da turma do Maurício de Souza. Sugerimos que, nesse contexto, seria mais promissor se a decoração fosse baseada também em personagens que valorizassem a cultura local e a ameríndia, dentre eles, da Festa do Moqueado, do mito do Mayra-yr e Mykura-yr, do boto, do curupira, da mãe d’água e da matinta-pereira; como também que, nas paredes das salas de aula, ficassem expostas as produções dos alunos, como uma anuência do professor e, conseqüentemente, poderia aumentar a autoestima e o sentimento de pertença da criança Tentehar.

Participamos de três momentos de planejamento didático da PEI e demais docentes da região indígena Morro Branco, com a finalidade de conhecer a prática de organização pedagógica e ideológica da instituição, que serve para tomada de decisões e direcionamento do cotidiano em sala de aula.

Verificamos que o levantamento de conteúdo era realizado a partir do currículo da EI não indígena disponibilizado pela SEMED (rol de conteúdo), o qual é dividido nas 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. Essas unidades temáticas são importantes para a formação do indivíduo, mas a forma como seus conteúdos foram apresentados aos alunos da PEI não pleiteava a realidade Tentehar, por exemplo, no tema *meios de transporte*, percebemos a supervalorização de imagens totalmente alheias à vida do aluno: avião, trem, transatlântico, sem citação dos usados na comunidade, hoje e/ou antigamente, como: motocicletas, bicicletas, canoas e camionetes. No entanto constatamos também professoras construindo com os seus alunos uma representação do oficial⁵ e quebrando a uniformização.

A cartografia das aulas da PEI estruturava-se a partir da rotina didática sequenciada e proposta pela SEMED: 1) acolhida das crianças, 2) roda de conversa, 3) atividade sequenciada, 4) lanche, 5) recreio dirigido, 6) atividade de relaxamento, 7) atividade final, 8) Lá vem história e 9) saída, tendo como base os eixos: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências da Natureza e Sociais; Linguagem Musical, Corporal e Artística, e Ensino Religioso. Cabe ressaltar que, muitas vezes, não era possível a realização de toda a sequência didática.

Na PEI observamos- diferente das escolas não indígenas, nas quais é mais comum os alunos aguardarem seu professor já em sala de aula- que as crianças indígenas aguardavam a chegada da professora do lado de fora e todos, inclusive os pais e ou os seus responsáveis que os acompanhavam, adentravam rapidamente nas respectivas salas de aulas dos alunos. A presença de qualquer membro da aldeia no ambiente escolar é vista com naturalidade, portanto, imanente da população Tentehar. Como há uma forte ligação entre mãe e filhos, sendo o cui-

⁵ A expressão representação do oficial é utilizada por Davis e Gatti (1993), neste sentido, significa que embora o professor aceite o currículo oficial posto, na sua práxis, são suas visões de mundo, suas representações sociais que se reafirmam em detrimento do oficial.

dado da prole uma atividade tipicamente feminina, principalmente na primeira infância, constatamos, frequentemente, a presença de mães Tentehar na sala de aula, inclusive, ajudando-os em suas tarefas escolares.

Nesse contexto, o PB comenta que 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. 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.

As professoras iniciam normalmente a acolhida das crianças, partindo da apresentação de livros infantis paradidáticos e/ou jogos pedagógicos. Cumpre destacar que a atividade do item oito (Lá vem história) pode ser pensada como possibilidade de formação holística do discente e poderia funcionar como introdução e contextualização do tema a ser desenvolvido durante a quinzena; por exemplo, em meios de transportes, poderiam trabalhar o hino do pedestre e a semana do trânsito.

A roda de conversa é indispensável, sobretudo na rotina da EI, para que, nessa atividade, “as crianças aprendam a olhar e a ouvir os colegas, trocando experiências e aprendendo as atitudes corretas de ouvinte e de falante” (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 77), ou seja, é um momento de diálogo em que as diversas leituras de mundos são visibilizadas (NAKAYAMA et al., 2007), mas na PEI comumente não acontecia.

As atividades sequenciadas são direcionadas aos conteúdos, partindo das unidades temáticas prescrita no currículo “oficial”. No ano letivo de 2013, percebemos que a prática de ensino religioso estava muito relacionada às tendências cristãs; posteriormente constatamos que a EEII Tentehar desenvolveu o projeto *Semeando Valores*, tendo como conteúdo: limites, disciplina, solidariedade dentre outros, mas ainda nada relacionado aos mitos e aos rituais indígenas.

No que se refere ao cardápio diário do lanche, disponibilizado pela SEMED aos alunos indígenas, sobressaíam o cuscuz de milho e o achocolatado industrializado, em detrimento aos produtos regionais-naturais, motivo de reclamações constante por parte da comunidade. Outra reivindicação era quanto a sua regularidade:

Sofremos muito com falta de aula, quando tem merenda a aula é normal, mas, nos dias que não tem merenda na escola, ficamos até a hora do recreio; isso atrasa o conteúdo, os meninos ficam sem aula. (Professora da PEI).

À guisa de informação, a PEI funciona em horário comercial, embora tenhamos verificado que, nem sempre, a carga horária prevista na proposta pedagógica da SEMED, tenha sido integralizada. Assim, apesar de a rotina didática proposta para EEII ter sido igual à EI não indígena, a sua materialização na aldeia sofria rupturas, por exemplo, após o lanche, algumas crianças retornavam às suas casas. Cabe comentar que Guimarães (2005) aponta o acesso à alimentação, como uma das demandas da EI em terras indígenas, porém, consideramos que a educação não pode se configurar em política pública contra a vulnerabilidade alimentar.

E, em uma relação, saberes tradicionais e saberes “oficiais”, como pensar uma escola bilíngue, específica, diferenciada e intercultural? As professoras indicaram, ainda que de forma generalizada, a valorização dos saberes dos alunos no contexto sociocultural, embasado no gosto pelo brincar e pela caçada e, assim, descrevem as crianças Tentehar:

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. (Professora da PEI).

Nesse contexto, a AP ressalta que o trabalho pedagógico a partir de projetos, é relevante tanto para intercâmbio de saberes, como também para a valorização de tradições e de crenças Tentehar, comentando que:

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.

Nesse sentido, comungamos com a ideia de que o trabalho desenvolvido na PEI, a partir de projetos didáticos, seja um tipo de abertura para inclusão e interação do alunado com os saberes específicos de seu povo no ambiente escolar. Uma experiência didática enriquecedora foi o projeto da simulação da Festa da Menina Moça, ou do Moqueado, como é mais conhecida entre os indígenas Tentehar. Na simulação, foram trabalhados na escola, saberes etnobotânicos (principalmente a pintura do corpo com jenipapo em vários momentos do ritual); objetos que fazem parte do ritual e seu poder de agência; sua vertente educativa,

toda a cosmologia por trás do ritual, de diferentes formas: execução de cantorias do ritual na sala de aula, cuja sequência deve ser respeitada; desenhos artísticos realizados de maneira espontânea com os alunos; realização de colagens e pinturas, a partir de elementos que compunham a festa. A culminância do projeto da Festa do Moqueado com dança e cantoria, foi executada pelos anciões cantores da região e dançada por todos da comunidade.

c) Prática de ensino do Professor Bilíngue (PB)

Cabe lembrar que a EEII de Grajaú, MA, só pôde contar com a presença do PB a partir do ano letivo de 2013, com a realização de seletivo público municipal. A contratação de PB melhorou consideravelmente a comunicação entre professor-aluno, tendo em vista a forte presença de professores não indígenas e não falantes da Língua Materna, trabalhando em pré-escolas das comunidades indígenas na região. Para além do saber linguístico Tentehar, este profissional tem o saber e a vivência da cultura local.

A AP relatou a situação conflitante antes da chegada de PB, presenciada em suas visitas rotineiras:

la 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 eles? Como podia acontecer aprendizagem nessas situações? (grifo nosso).

Assim, a presença do PB na escola favoreceu a interação entre professor não indígena e aluno Tentehar, se materializando na práxis de ensino da EEII, como explica PB:

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 nossa cultura, [...], Festa do Moqueado e seu significado.

O PB reforça a importância da sua atuação na EEII Tentehar:

Exatamente para fazer com que as crianças não esqueçam as suas origens, que esta comunidade deve sugerir 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 têm essa preocupação, porque não conhece.

Ele também alerta para o fato que o uso cotidiano da Língua Portuguesa na EEII poderá contribuir para a desvalorização da Língua Materna, pelas próprias crianças Tentehar:

As crianças ao ouvirem frequentemente só o português, português, português, [...] vai achar a Língua Portuguesa mais bonita do que a Língua Materna, aí elas podem querer aprender mais o português do que a sua própria língua.

Lamentando que:

Algumas falas da Língua Materna foram perdidas [...] têm palavras hoje que usamos no português que não sabemos mais como é que era falada antes na nossa língua! (PB).

Acrescentou que são poucos os indígenas e mestiços que compreendem a Língua Materna Tentehar e que conseguem construir grafias desta língua, embora tenham estudos avançados, mas em outras áreas.

Nesse contexto, o PB reconhece a sua prática docente bilíngue como uma porta para a valorização das tradições, alegando que, quando um indígena esquece a sua língua, o esquecimento mata:

A língua, mata o povo, e um povo só tem a perpetuação [...] se está ali usando as suas origens, senão, acaba!

Mas, inicialmente, as práticas de ensino bilíngue na PEI aconteciam sem uma estruturação prévia dos conhecimentos linguísticos da etnia Tentehar, e o PB produzia seu material didático, a partir daquilo que acreditava fazer parte de sua cultura, às vezes recorrendo às pessoas mais velhas da aldeia, como fonte inspiradora de pesquisa.

E, embora o PB não tivesse materiais impressos, mais elaborados sobre os saberes tradicionais, desenvolvia sua prática docente em uma perspectiva de educação diferenciada, tendo a seu favor o fato de ser um mestiço atuante há muitos anos, como já citado anteriormente na docência do ensino bilíngue

Tentehar, sendo transgressor de uma ordem imposta, descreve sua prática de ensino 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 quê?

PB explica que trabalhou o tema peixe porque este faz parte do cotidiano Tentehar e, de acordo com diversas pesquisas com comunidades tradicionais amazônicas, indígenas e não indígenas (SANTOS FILHO et al., 2011; CARVALHO Jr. et al., 2011; 2015), o peixe se constitui, atualmente, como principal fonte de proteína animal. A didática de questionamentos utilizada pelo PB, para identificação dos peixes por crianças da EI, pode ser complementada por um painel fotográfico com os peixes de ocorrência nos rios da terra indígena Tentehar; essa proposição metodológica de identificação de peixes foi utilizada por Carvalho Jr. et al. (2011), ao estudar o conhecimento etnoecológico dos pescadores *Yudjá*, Terra Indígena Paquiçamba, Volta Grande do Rio Xingu, PA. Outra proposição é o uso de aquários itinerantes, onde são colocados peixes regionais, para os alunos os observarem *in vivo* e desenharem as suas características morfoanatômicas e comportamentais (CARVALHO Jr. et al., 2008).

Por meio de sua postura dialógica com seus alunos, PB afirma que instiga a reflexão. Ele cita que os alunos curiosos tentam descobrir, por exemplo, qual o alimento do surubim, e assim suas crianças vão criando o próprio conhecimento e

[...] fazendo com que elas mesmas reflitam, construam esse conceito ali no grupo, [...] eu só confirmo. (PB).

A contravenção por parte do PB, que busca saber mais sobre o seu povo, tendo como fonte suas investigações realizadas junto a especialistas, como seu Alderico, e posterior exploração dos saberes indígenas, nas atividades didáticas realizadas em sala de aula com e para seus alunos, demonstra a não aceitação de um currículo escolar exclusivamente eurocentrado e a construção de situações de interculturalidades na PEI.

Portanto é também nessa relação, em que está presente a Língua Portuguesa e a Língua Materna Tentehar, que compreendemos a PEI como espaço de fronteira, onde saberes ocidentais e tradicionais se encontram hibridizados ou não. Dessa maneira, reconhecemos a educação intercultural nas comunidades indígenas, como possibilidade de manutenção de saberes tradicionais, estando relacionada ao aprofundamento do modo de vida sociocultural de cada povo indígena, sem deixar de promover também o acesso aos saberes tidos “científicos”.

Assim, o PB também suscita a importância dos conhecimentos ocidentais na formação do aluno indígena, expressando que:

A educação convencional tem que ser estabelecida, junto com a específica, porque, se não houver isso, para onde que nós estamos nos projetando, como é que nós vamos lidar com as situações de branco, então? [...] estes dois saberes têm que andar juntos.

O fazer pedagógico ressignificado do PB revela uma negociação complexa na emergência dos interstícios da diferença, no *entre lugar*, em que valores culturais são negociados (BHABHA, 2013); à medida que, nesse campo de força, o currículo subalternizado é produzido, confere autoridade à tradição histórico-cultural Tentehar, interrompendo a atuação do currículo eurocentrado presente na PEI, provocando, portanto, o diálogo entre os dois saberes – ocidentais e tradicionais.

Coelho (2015) afirma que as crianças aprendem em todos os espaços, e nós constatamos em comunidades indígenas amazônicas (CARVALHO JR. et al., 2011; 2015) que as crianças também aprendem acompanhando seus familiares nas pescarias. Nesse contexto, se a escola indígena não se adequar realmente a um calendário escolar que atenda a sazonalidade pesqueira, as atividades de caça e de extrativismo, com certeza, esperamos uma diminuição do conhecimento tradicional da arte de subsistência nas e para futuras gerações.

É pertinente também lembrar que a educação tradicional da criança indígena é mais livre e segue o ritmo da natureza, como bem descreve Grandó (2016, p. 90) sobre diversas comunidades indígenas: “as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança”. Pois, como a organização social da criança indígena obedece a uma lógica diferenciada

do mundo ocidental, é permitido a ela, ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade, papel social reconhecido pelos adultos, como lembra Tassinari (2007). Corroborando com Ferreira (2011) consideramos, portanto, que a educação intercultural possa ser a continuidade do saberes tradicionais oferecidos na e pela família.

Dessa forma, a sensibilidade de um PB, talvez herdada da cosmologia Tentehar, faz de sua prática docente oportunidade de vivência de uma EEII que não esteja totalmente alheia aos saberes de seu povo, mas uma continuidade de conhecimentos aprendidos no núcleo familiar. Embora esteja imerso em um currículo “oficial” homogeneizado, concede à escolarização da criança indígena a noção de fronteira, de intercâmbios de conhecimentos, abrindo novos horizontes a partir da tradição oral. Importante ressaltar ainda, que, no currículo “oficial” vivenciado na PEI, o saber bilíngue é ausente, pois ainda não foram definidas as diretrizes curriculares dessa área do conhecimento, contudo, no cotidiano da prática docente de PB, esse ensino se materializa.

Nesse sentido, Venere e Velanga (2008, p. 188) consideram que o professor seja “o tradutor natural desta cultura”. No entanto consideramos que a responsabilidade por realizar o diálogo interétnico, não deva recair somente sobre o docente, pois sabemos que a implementação da educação intercultural está relacionada a uma política pública efetiva e de responsabilidade do Estado, embora seja o professor que 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).

Assim, atuar em uma perspectiva de educação intercultural está para além da prática do PB e se relaciona às bases epistemológicas e organizacionais do currículo e às condições reais para a realização do intercruzamento de saberes de povos diferentes. Enfatizamos que, embora consideremos 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 efetiva.

d) Nos interstícios da diferença, a PEI como espaço de fronteira

No intercruzamento de saberes, lembramos a preocupação manifestada pelo seu Alderico com a manutenção de costumes e de crenças. Ele, por exemplo, percebe a interferência da religião do branco nos ritos de passagem: “não estão mais fazendo Festa do Moqueado, não como antigamente [...] mas por causa da igreja, [...] não canta mais” (IVES; BARROS; NAKAYAMA, 2015, p. 384); e prossegue na mesma página “[...] quando nos pintamos dizem que não é uma coisa nossa. Dizem que é uma coisa do demônio”, complementando que até o trabalho do pajé é desvalorizado pelos dirigentes da igreja protestante, embora entre os Tentehar o seu poder de cura continue sendo sinal de muita crença. E indignado pergunta (IVES; BARROS; NAKAYAMA, 2015, p. 385): “A nossa cultura é uma coisa verdadeira, porque quando acontecem esses tipos de espíritos que existe, de caça, de peixe, se a gente for só pra parte da religião cristã, então como é que a gente vai lidar com esses espíritos?”

Para seu Alderico, a escola era vista como necessária na formação dos indígenas, como forma de preparação e de maiores possibilidades de inclusão na sociedade nacional, e como conscientização da luta por seus direitos. Mas acreditava também que, na escola dentro da aldeia Tentehar, é que os indígenas teriam maiores possibilidades de aprender, como infere:

Foi pedido colégio para cada aldeia, [...]. Toda aldeia tem, mas os colégios às vezes ficam sem funcionar, porque as crianças vieram tudo estudar na cidade. E aí, na região Bacurizinho, cada aldeia tem até a oitava série, para estudar lá na aldeia mesmo. Não tinha nem necessidade de vir para cidade. Mas alguns indígenas decidiram estudar aqui na cidade, e não estão aprendendo não. (seu Alderico).

Assim, era enfático em reconhecer a necessidade do professor bilíngue na escola indígena, destacando que:

Tem colégio aí cheio só de índio. Será que eles estão sabendo o que é que está sendo ensinado lá? Ficam lá só brincando. Professor não sabe falar a Língua Materna, não dar uma aula bilíngue, não dar uma aula Guajajara, então não irão aprender nada.

Talvez seja muito mais do que elementos diacríticos, como Língua Materna, mas a própria cosmologia e o ethos Tentehar, bem como a identificação entre

seus pares, os traços de pertença étnica, que fazia seu Alderico acreditar mais na escola dentro da aldeia do que nas escolas da cidade.

Dentro da discussão de escola como região fronteira, retornamos à crença de PB de que o uso frequente da Língua Portuguesa na EEII poderá contribuir para que as crianças Tentehar desvalorizem sua Língua Materna. Aventamos que as crianças Tentehar poderão até considerar que a Língua Portuguesa seja mais bonita do que a sua Língua Materna, no entanto, acreditamos que 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, como argumenta Barth (2000). Dessa forma, o binarismo entre eles e nós é marcado por critérios de pertencimento que mantêm a fronteira; dito de outra forma, em determinados momentos, os membros de um grupo poderão adotar traços culturais de outro e, ainda assim, perceberem-se e serem percebidos como diferentes. Essa percepção é reforçada por Hall (2003) ao afirmar que se trata de uma situação diaspórica de 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.

Por outro lado, é pertinente o questionamento de Nascimento et al. (2006, p. 5), ao se reportar ao desenvolvimento do pertencimento socioidentitário (alteridade) da criança indígena “como estará apta para transitar entre fronteiras e participar desse intenso e dinâmico processo de negociação entre culturas distintas?” Assim, a preocupação de PB também nos faz refletir se os critérios de pertencimento das crianças Tentehar já estão definidos, ou não, afinal, estamos nos referindo às crianças de três, quatro e cinco anos de idade: se a fronteira étnica dessas crianças ainda não estiverem bem consolidadas, será que não se corre o risco de se estar mutilando a cultura do outro? Como transitar em dois mundos com o pertencimento socioidentitário em construção? Esses questionamentos são cruciais nessa problematização; por essa razão participamos de encontros de capacitação de professores da EI entre os Tentehar e percebemos que o ponto de maior discussão se referia à Língua Materna, uma vez que sua permanência é uma das preocupações das lideranças indígenas Tentehar, como o seu Alderico.

Nunca é demais lembrarmos que pensar a escola como espaço de fronteira é entendê-la como o encontro de dois mundos. Assim, ao constatarmos na PEI

apenas o uso de material didático expressamente em Língua Portuguesa – com conteúdo descontextualizado da realidade local e de forma **fetichizada** -, isso nos faz refletir que, embora a escola indígena tenha essa potencialidade para que transite entre espaços diferentes, com saberes diferenciados, na prática não é o que está ocorrendo efetivamente.

Assim, os conteúdos ministrados na PEI obedecem a uma matriz curricular alheia aos saberes da cultura Tentehar, a escola acaba funcionando como um mecanismo de produção e de reprodução de desigualdade social e, dessa forma, demonstra quão frágeis são as estruturas em que vem se construindo a educação intercultural, ao não se conseguir transpor nem a barreira da seleção de saberes, os quais se mostram universalmente eurocentrados. Problema recorrente no processo de implementação da educação intercultural, como relata Giroto (2006, p. 93), dentre os vários problemas enfrentados no município de Dourados, MS, “os mais graves residia na inadequação dos currículos”.

Observamos, também, que raramente os educadores conversavam com a comunidade sobre os saberes tradicionais daquele povo, possibilidade que poderia ser estimulada, inclusive com os professores não falantes da Língua Materna, uma vez que os adultos Tentehar são falantes da Língua Portuguesa. Portanto o diálogo deficitário entre os atores sociais minimiza e empobrece as chances de vivência históricas, culturais, costumes, crenças e Língua Materna na escola Tentehar.

Diante dessa conjuntura, nos questionamos que tipo de conhecimento vale mais? Refletir sobre essa questão é ir além do campo pedagógico e perceber a relação ideológica e política inerente ao ato de educar, sobretudo em relação às minorias. Temos a percepção de que professor como o PB, que consegue negociar valores culturais e valorizar em sua prática docente os saberes Tentehar, é uma exceção que nos possibilita reportar aos estudos de Barth, quando discute que as nuances das fronteiras étnicas e as formas duradouras e distintas entre “nós”, e “outros”, não desaparecem (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011), portanto não é concebível que a escola se perpetue na homogeneidade.

Por essas razões, embasados em Russo e Souza (2017, p. 64), nos questionamos se será de fato possível construir uma escola indígena superando a colonialidade que marca a relação com a SEMED de Educação de Grajaú, MA e que “deixa tão pouca estrutura para o desenvolvimento de diálogos mais horizontais e profícuos

para a construção de um direito adquirido depois de tanta luta”. Acreditamos 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.

6 CONCLUSÃO

A observação do cotidiano da PEI nos permite inferir que sua estrutura organizacional é baseada em uma rotina didática comum às pré-escolas não indígenas. Dentre os pontos de tensões gerados em torno da prática pedagógica realizada no espaço fronteiro da PEI, está a carência de recursos nas pré-escolas indígenas, específicos ou não, e o pouco material didático que se tem, não é estimulado seu uso, além da presença de livro didático descontextualizado, distribuído na PEI de forma irregular e que não atende às necessidades cotidianas Tentehar.

Outro ponto de inquietude é o número reduzido de professores bilíngues e conhecedores/praticantes da cultura local, uma vez que a presença de professores não indígena na EEII Tentehar é marcante, com pouca interação e/ou nenhuma entre professor não indígena e crianças Tentehar. Consideramos que um diálogo maior, entre educadores e comunidade, sobre a cosmologia Tentehar aumentaria as possibilidades de vivência dos saberes tradicionais na escola.

Destacamos a força cosmológica do PB, que tenta realizar práticas pedagógicas contextualizadas com os saberes de seu povo. Apesar de estar imerso em currículo eurocentrado, ele consegue transpor barreiras, realizando um diálogo intercultural, com intercâmbios de saberes, abrindo novos horizontes a partir da tradição oral. Assim, compreendemos que esse profissional tem um papel importante na realização da interação professor-aluno e, sobretudo, na valorização dos modos de vida Tentehar.

É evidente a presença de uma tensão entre o currículo oficial e os processos de interculturalidade que perpassam na PEI, principalmente pela presença da PB que subverte a lógica esperada, construindo o conhecimento junto com as crianças Tentehar. Nesse contexto, não é menos importante a atuação das duas professoras, dedicando e viabilizando projetos didáticos, no exercício cotidiano do ensinar, apesar dos problemas inerentes à escola; lembrando, por exemplo, a organização e efetivação da Festa do Moqueado na escola: uma simulação para valorizar a cultura Tentehar. O papel da comunidade assim como do seu Alderico

também não podem deixar de ser citados. Portanto, consideramos que todos os interlocutores representam e fazem a PEI, tanto positiva quanto negativamente, no que se relacionam as práticas de educação intercultural.

Recuperamos, portanto, a ideia do *entre-lugar* para refletir mais uma vez sobre a percepção de indígenas Tentehar sobre a escola e a influência desta na vida de seus filhos. Assim, por um lado, valorizam-se os saberes da cultura do branco como sinônimo de autonomia, deseja-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. Dessa forma, embora a etnia Tentehar transite em dois mundos, o binarismo entre o *eu* e o *outro* é sempre percebido.

Nesse sentido, o conjunto de dados levantado junto à SEMED, a entrevista com PB, as informações espontâneas da AP, das professoras da PEI e do seu Alderico, a observação do cotidiano da PEI são elementos que nos dão respaldo para afirmar que a educação intercultural entre as crianças Tentehar vem sendo realizada, embora, 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.

Portanto, a EEII ofertada na PEI ainda não se configura plenamente em um espaço de diálogo contextualizado entre os saberes ocidentais e os saberes tradicionais, pois a cultura indígena Tentehar não está sendo nem o ponto de partida nem o de chegada, do currículo vivenciado. Um retrocesso histórico, quando se trata de um direito conquistado constitucionalmente, há quase três décadas. Desse modo, não basta apenas reconhecer a diversidade a partir de políticas interculturais, é preciso promover espaços de diálogos e de vivências transculturais.

Enfim! Consideramos que transitar entre dois mundos é bastante tenso e complexo, mas estar aberto a ouvir o *outro*, conhecer sua história e respeitar a cultura desse *outro* em vez de subjugá-lo, certamente, será um dos caminhos a seguir, dito de outra forma, aprender a aprender e a conviver com o outro de forma respeitosa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p. 61-9, fev./jul. 1992.

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus. 2011.
- _____. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.
- BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, F. *O guru, o iniciador, e outras variações antropológicas*. Tomke Lask (Org.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.
- BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Org.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG. 2013.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2012.
- _____. *Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1999.
- CARVALHO Jr., J. R.; CARVALHO, J. R. S. S.; SILVA, T. R. M.; BARROS, F. B.; NAKAYAMA, L. Entre *Mex* e *P`yn`yre*: peixe bom para comer, peixe bom para viver, na Terra Indígena Trincheira Bacajá – PA, povo Xikrin. *Revista FSA*, Teresina, PI, n. 2, p. 58-77, mar./abr. 2015.
- CARVALHO Jr., J. R.; FONSECA, M. J. C.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. O conhecimento etnoecológico dos pescadores yudjá, Terra Indígena Paquiçamba, Volta Grande do Rio Xingu – PA. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 11, n. 21, p. 123-47, jul./dez. 2011.
- CARVALHO Jr., J. R.; CARVALHO, N. A. S. S.; NUNES, J. L. G.; SANTANA, A. R.; ARAÚJO, M. L.; NAKAYAMA, L. Projeto peixes da Amazônia: relato de caso no Parque Ambiental de Belém – PA. *Educação Ambiental em Ação*, Novo Hamburgo, RS, n. 24, p. 678-701, jun./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=577>>. Acesso em: 5 set. 17.
- CHAEER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. *A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.
- COELHO, R. O. MIEIB e a educação infantil de crianças indígenas. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife: Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), 2005. p. 6-10. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

COHN, C. *Notas sobre a escolarização indígena no Brasil*. s.d. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, J.; DASMACENO, M. N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 75-135.

FERREIRA, E. CECIs: um desafio intercultural na educação escolar infantil indígena. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., Florianópolis, 2011. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis, 2011 p. 1-10.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Líber Livros, 2012.

GIROTTI, R. L. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006.

GRANDO, B. S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016.

GRUPIONI, L. D. B. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, S. G. Educação infantil e educação escolar indígena. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife: MIEIB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, 2005. p. 11-3. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

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

IVES, N. O.; BARROS, F. B.; NAKAYAMA, L. Os velhos, nossas melhores referências: o etnoconhecimento como patrimônio cultural – a comunidade indígena Tentehar, estado do Maranhão. *Cocar*, Belém, PA, v. 9, n. 18, p. 378-401, ago./dez. 2015.

LOPES DA SILVA, A. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 9-25.

LUCIANO, G. S. Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta. In: LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 12, p. 56-85).

MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. São Paulo: USP, 2007.

MINAYO, M. C. S. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 189-99.

NAKAYAMA, L.; SOARES, S. A.; PRIETO, C.; SANTANA, A. R.; DANTAS, O. M. S. *Espaço de leitura profa. Ana Lucia Santos de Jesus e a formação de grandes leitores em Belém-PA*. 2007. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=516>>. Acesso em: 5 set. 2017.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URGUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu, 2006. *Trabalhos completos...* Caxambu, MG, 2006. p. 1-12.

NASCIMENTO, A.; LANDA, B. S.; AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 9, n. 17, p. 187-205, jul./dez. 2009.

NUNES, A. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 236-77.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARESI, C. Problematizando a questão: princípios e concepções da educação infantil e educação escolar indígena. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife, PE: MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, 2005. p. 25-34. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Élcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011. 256p.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife, PE: MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, 2005. p. 15-24. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

RUSSO, K.; SOUZA, I. Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 45-66, jan./abr. 2017.

SANTOS FILHO, A. P.; SILVA, L. M. A.; BITTENCOURT, S. C. S.; NAKAYAMA, L.; ZACARDI, D. M. Levantamento socioeconômico da atividade pesqueira artesanal na Vila do Sucuriçu, Amapá, Brasil. *Boletim Técnico-Científico do CEPNOR*, Belém, PA, n. 1, p. 129-41, 2011.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 9-64.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

_____. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

VENERE, M. R.; VELANGA, C. T. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 8, n. 15, p. 175-91, jul./dez. 2008.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

Sobre as autoras:

Neusani Oliveira Ives-Felix: Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora efetiva da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **E-mail:** neusani_26@hotmail.com.

Luiza Nakayama: Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Pará. Professora Titular do Centro de Estudos Avançados em Biodiversidade (CEABIO-ICB-UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha Educação e Povos Indígenas. **E-mail:** lunaka@ufpa.br.

Recebido em 26 de setembro de 2017

Aprovado para publicação em 19 de fevereiro de 2018