

José Alves Dias  
Livia Diana Rocha Magalhães  
Organizadores

CULTURA, EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SABERES  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



NAVEGANDO

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	1
José Alves Dias Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.1-4	
<b>CAPÍTULO 1</b>	5
<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS BORARI E ARAPIUM DA T.I. MARÓ, NO BAIXO AMAZONAS</b> Gilberto César Lopes Rodrigues - José Claudinei Lombardi DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.5-24	
<b>CAPÍTULO 2</b>	25
<b>ESCOLARIZAÇÃO E POVOS INDIGENAS NO MARANHÃO</b> Elizabeth Maria Beserra Coelho DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.25-36	
<b>CAPÍTULO 3</b>	37
<b>O ÍNDIO SOB O OLHAR DO OUTRO: A DIFERENÇA CONSENTIDA EM NOVE NOITES, DE BERNARDO CARVALHO</b> Márcia Manir Miguel Feitosa - Silvana Maria Pantoja dos Santos DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.37-50	
<b>CAPÍTULO 4</b>	51
<b>A PRESENÇA DO CRISTIANISMO PROTESTANTE ENTRE OS GUAJAJARÁ DA ALDEIA BACURIZINHO EM GRAJAUÍ/MA</b> Isabela Cristina Torres e Silva - José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.51-68	
<b>CAPÍTULO 5</b>	69
<b>AMBIENTE E CULTURA NO MARANHÃO COLONIAL: A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES DOS INDÍGENAS</b> Antonio Cordeiro Feitosa DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.69-82	
<b>CAPÍTULO 6</b>	83
<b>NO RASTRO DOS VOGADOS: A LONGA CAMINHADA RUMO A TERRA SEM MALES</b> Paulo Humberto Porto Borges DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.83-98	
<b>CAPÍTULO 7</b>	99
<b>MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DE D. PEDRO II E SUA CORTE IMPERIAL NA FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO EM ALCÂNTARA/MA</b> Ilanna Maria Izaias do Nascimento - Maria Aparecida Silva de Sousa DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.99-108	
<b>CAPÍTULO 8</b>	109
<b>EDUCAÇÃO E LINGUAGEM RELIGIOSA: QUADROS SOCIAIS DE UMA ESCOLA NACIONALISTA</b> Tatiane Malheiros Alves - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.109-119	

## CAPÍTULO 2

### ESCOLARIZAÇÃO E POVOS INDÍGENAS NO MARANHÃO

Elizabeth Maria Beserra Coelho  
Universidade Federal do Maranhão  
betabeserra@hotmail.com

#### Introdução

Neste texto, procuro desenvolver uma reflexão sobre escolarização e povos indígenas, tomando como campo empírico aspectos do processo de escolarização indígena no Maranhão. Parto do que situou Lander (2005), ao afirmar que na perspectiva da naturalização das relações sociais, a sociedade liberal constituiu-se não apenas como a ordem social desejável, mas como a única possível, configurando um modelo civilizatório único, globalizado, universal. Essa ordem, como acrescenta Castro-Gomez (2005), tem sua legitimidade na escrita, que constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Nessa perspectiva de saber/poder vem se construindo a produção material e simbólica do “outro”, a diferença que deve ser reduzida pelo viés da “civilização”. Essa tem sido a perspectiva que orienta minhas investigações sobre as políticas indigenistas no Brasil e, mais especificamente, as políticas de escolarização para povos indígenas.

As relações entre os povos indígenas e o Brasil foram sendo construídas a partir de princípios que apontam para a assimilação ou integração desses povos à sociedade brasileira. Durante o período colonial, os principais agentes do campo das relações entre povos indígenas e governo colonial foram missões religiosas e colonos. Às missões cabia o trato direto com os povos indígenas, executando o trabalho de “catequese e civilização”. A “civilização” dos povos indígenas representava o grande objetivo da política indigenista da época. Nesse processo, a educação destacava-se como sendo a estratégia fundamental, que possibilitaria o aprendizado dos valores, normas e práticas “civilizadas”. Instaladas nas proximidades dos aldeamentos, as escolas para índios expressavam a relação de poder do sistema colonial: ao mestre era facultado o uso da violência, que se configurava não apenas na forma física, mas, principalmente, na simbólica. Eram desconsideradas todas as crenças e práticas dos povos indígenas e em seu lugar tentava-se implantar o denominado modo de ser “civilizado”.

O Diretório de Pombal<sup>1</sup> foi o documento que sistematizou a política indigenista do período colonial, após a expulsão das missões religiosas. Segundo esse documento, os índios seriam “dirigidos” por diretores não indígenas, tendo em vista a “lastimosa rusticidade e ignorância” com que afirmavam terem sido educados até então. Propunha a “civilização dos índios para que pudessem ser

---

<sup>1</sup> Conjunto de leis indigenistas publicadas sob o título: Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua Magestade não mandar o contrário. 1758.

úteis a si mesmos e aos moradores do Estado. Nesse sentido, várias estratégias foram postas em prática, dentre elas a de impor o ensino da língua portuguesa como estratégia para desenvolver o “afeto e a veneração e a obediência pelo mesmo Príncipe”:

Após a independência em relação a Portugal, o Brasil buscou definir sua nacionalidade num processo de integração que desconhecia as nações indígenas e suas especificidades. Durante o Brasil Império, o grande objetivo era integrar os povos indígenas como mão de obra que iria construir a nova nação, a brasileira. A despeito de haver interrompido um regime colonial, formas de exercício de *colonialidade do poder e do saber* (QUIJANO, 2005) foram sendo estabelecidas, através de estratégias de incorporação dos povos indígenas à sociedade nacional. No que se refere à educação, esta deveria estar a cargo do missionário responsável pela aldeia, conforme o principal documento da época, que ficou sendo chamado de “Regimento das Missões”<sup>2</sup>.

O Brasil republicano manteve o objetivo de catequese e civilização dos índios, que passaram a ser percebidos como transitórios, já que seriam incorporados à categoria dos trabalhadores nacionais. Isso competiria ao Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais- SPIILIN<sup>3</sup>, órgão indigenista criado em 1910. No que se refere ao processo de escolarização, o Estatuto do Índio promulgado pela Lei 6001 de 1967<sup>4</sup> estipulava que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

Após quinhentos anos do dito descobrimento do Brasil, os povos indígenas que sobreviveram às mais diferentes formas de violência física e simbólica, insistem em afirmar-se como povos autônomos e diferenciados. Apoiados por setores da sociedade civil, parlamentares, intelectuais e jornalistas, os movimentos indígenas conquistaram, na Constituição Federal do Brasil, de 1988, o reconhecimento formal e legal da existência de povos distintos, portadores de bagagens socioculturais específicas e diferenciadas<sup>5</sup>.

Ao tratar da questão educacional, o texto constitucional prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vistas a assegurar uma formação básica comum. Ao mesmo tempo, refere-se ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (art. 210). Com relação aos povos indígenas, o parágrafo 2º deste artigo especifica que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas, *também*, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A questão das escolas indígenas é posta como uma questão nacional, que deve ser tratada dentro dos parâmetros do Estado Nacional. Dessa forma

---

<sup>2</sup>Decreto nº426 de 24 de julho de 1845.

<sup>3</sup>Criado através do Decreto 8.072 de 20.06.1910.

<sup>4</sup>Isso ocorreu sob a vigência de outro órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio.

<sup>5</sup>“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (Cap.VIII art.231)

vai se constituindo a ambiguidade que, ao inserir no sistema nacional de educação a escolarização dos povos indígenas, compromete o reconhecimento da diversidade desses povos e a construção de uma educação escolar “bilingue, intercultural, específica e diferenciada”. (MEC, 1994).

Procurou analisar o que tem sido designado como novas políticas indigenistas de educação, tomando como referência a relação que dois dos povos indígenas, que vivem no Maranhão, estabelecem com a escolarização. Um deles o povo *Tentehar*, de língua Tupi, com mais de quatro séculos de contato com não-índios, e os *Awá*, também de língua tupi, com menos de meio século de contato.

## Escolarização indígena no Maranhão

Como tem ocorrido em todo o Brasil, no Maranhão a escolarização vai avançando nas aldeias e são poucos os povos que ainda não foram submetidos à pedagogia escolar. O povo *Awá* é o único que ainda não vivencia esse processo em todas as suas aldeias.

Quando a escolarização dos povos indígenas foi transferida da Funai para o Ministério da Educação-MEC, no início da década de 1990<sup>6</sup>, numa política de descentralização, o MEC estadualizou e municipalizou a execução das políticas indigenistas de educação. No caso do Maranhão, essa transferência ocorreu sem a prévia qualificação e capacitação da instituição que estava recebendo a responsabilidade de implementar estas ações e, portanto, tudo foi sendo estruturado de forma muito lenta.

A Coordenação de Educação Escolar Indígena no Maranhão foi criada dentro do órgão responsável pela gestão educacional do governo do Maranhão, em 1991. A condução de ações visando à implementação de políticas educacionais nessa área passou a ocorrer de maneira descontínua. No que se refere aos recursos humanos, como não havia no quadro da instituição pessoas com experiência indigenista, uma reduzida equipe começou a ser formada por funcionários que se colocaram à disposição, mesmo sem qualquer experiência com povos indígenas.

Em 1997 foram elaboradas as Diretrizes Para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena, baseadas nas Diretrizes nacionais, que haviam sido elaboradas em 2004. Dentre as principais diretrizes estaduais foram postas: capacitar os próprios índios no âmbito pedagógico para agir eficazmente num contexto escolar bilíngue, intercultural, específico e diferenciado; formar os próprios indígenas como pesquisadores e sistematizadores de seus etnoconhecimentos, associando o conhecimento universal ao nativo; formar professores com domínio da língua materna e prepara-los para a elaboração de material didático específico e diferenciado (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Atualmente, o que inicialmente tinha o status de Coordenação, tornou-se

---

<sup>6</sup>A transferência da gestão de ações indigenistas educacionais da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) através do Decreto Presidencial Nº26/91.

uma Supervisão. Duas turmas de professores indígenas foram formadas, na primeira década do século XXI, em nível de magistério indígena inicial.

As escolas indígenas e seus professores agora são parte do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. O Governo do Estado custeia, atualmente, a formação superior de 61 professores indígenas do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, na Universidade Federal do Estado de Goiás (UFG). Por meio da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), implantou o curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, no qual foram matriculados, na primeira turma, 83 professores, que serão formados e habilitados para atuar em escolas indígenas. Na Universidade Federal do Maranhão-UFMA, desde 2006 foi estabelecido o sistema de cotas para indígenas, que destina uma vaga, por curso de graduação, a candidatos indígenas.

No âmbito do ensino fundamental, atualmente são 1.010 docentes lecionando em 288 escolas indígenas, que foram criadas através do Decreto nº 30.777, de 15 de maio de 2015, assinado pelo então governador Flávio Dino<sup>7</sup>.

Em termos formais, a “educação indígena” passou a ter um espaço na burocracia do estado do Maranhão e a carreira dos professores indígenas encontra-se em fase de elaboração.

O que todo esse processo tem significado para os povos indígenas? Em 2008 escrevi:

A escola continua sendo percebida como algo dos brancos e como um espaço que deveria servir para o aprendizado do mundo dos brancos. Quando se coloca a questão da escola “indígena”, específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, percebe-se que essa nomenclatura, na maioria das situações, não passa de figura de retórica, pois nem mesmo os gestores conseguem entender o que isso significa (COELHO, 2008, p. 18).

Que mudanças poderiam ser observadas na última década? Responder a essa questão implica inicialmente destacar que a percepção sobre a escola vai se construir de forma diferenciada, de acordo com a situação histórica de cada povo. Nesse sentido, selecionei duas situações distintas de relação com a instituição escolar: do povo Tentehar/Guajajara e do povo Awá-Guajá.

## O povo Tentehar e a escola

No caso do povo *Tentehar*, tenho observado exercícios de apropriação da escolarização que poderiam ser compreendidos como uma espécie de ruptura epistemológica, nos moldes do que Mignolo (2003) denomina *pensamento liminar*, uma gnose que se constrói em diálogo com a epistemologia a partir dos saberes que foram subalternizados nos processos coloniais.

A relação povo *Tentehar* com a escola é antiga. Esse povo vivenciou di-

---

<sup>7</sup>Cf. [www.educacao.ma.gov.br/governo-investe-na-educacao-escolar-indigena-no-maranhao/](http://www.educacao.ma.gov.br/governo-investe-na-educacao-escolar-indigena-no-maranhao/) consultado em 21 de outubro de 2018.

ferentes processos de territorialização (OLIVEIRA, 1999), desde os primeiros, associados às missões religiosas que atuavam nas aldeias, quando famílias indígenas, de diferentes línguas, foram atraídas para os aldeamentos, para serem escolarizadas e catequizadas. Conforme apontamos em textos anteriores (COELHO, 2002), há registros de escolas em aldeias *Tentehar* no século XIX e inícios do século XX, conduzidas por missionários capuchinhos. Nesse período, a escolarização acontecia articulada à catequização.

As estratégias utilizadas pelos missionários capuchinhos para impor novo estilo de vida aos *Tentehar*, via catequese, não obtiveram a eficácia simbólica que desejavam. Os *Tentehar* não reconheceram o poder dos capuchinhos, passando a resistir à “civilização” por meio de fugas e indisciplinas. A memória que os *Tentehar* constroem sobre a experiência das Colônias Dous Braços (século XVIII)<sup>8</sup> e Alto Alegre (século XIX) é marcada por imagens negativas. A experiência de Alto Alegre culminou em tragédia, quando os *Tentehar* assassinaram todos os missionários que viviam na missão e os lavradores que lá se encontravam<sup>9</sup>.

Naquela ocasião os *Tentehar* reagiram brutalmente contra qualquer forma de interferência em suas vidas. Mais de cem anos se passaram e as estratégias de “civilização” modificaram-se, mantendo-se, no entanto, a escola como instrumento “civilizador”. A pedagogia moderna tem sido uma grande artífice desse processo. A escola é o locus onde se formam sujeitos regulamentados e vigiados de modo a adquirir conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhes permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade liberal, moderna.

O exercício do poder sobre os índios, antes explícito, passou a ser mais eficaz por fazer uso de estratégias simbólicas, configurando práticas de *colonialidade do saber e do poder* diante das quais os *Tentehar* ensaiam a construção do *pensamento liminar* (MIGNOLO, 2003). A escolarização efetivada sob a retórica da especificidade e da diferenciação, que significaria um processo segundo os interesses e o modo de vida de cada povo vai se tornando uma demanda dos povos indígenas e, em algumas situações, como no caso dos *Tentehar*, vai sendo por eles ressignificada e apropriada segundo seus interesses.

No caso dos *Tentehar*, a escola vem sendo apropriada como um *bem* que é acrescido ao sistema de trocas já estabelecido. Dessa maneira, os cargos e empregos gerados pela dinâmica empreendida pela nova configuração das escolas em terras indígenas, passaram a circular como signos fundamentais na construção de alianças importantes. Por outro lado, em algumas aldeias *Tentehar*, onde o uso da língua materna foi sendo subalternizado pelo português, a escola tem sido o espaço de aprendizado da língua *Tentehar*, numa dinâmica de reforço da construção identitária.

O maior número de professores indígenas formados no curso de magistério específico e diferenciado foi do povo *Tentehar*. Da mesma forma, no curso

---

<sup>8</sup> Colônia Indígena criada em 1873, no âmbito da Diretoria Geral dos Índios, criada pelo Decreto 426 de 24 de julho de 1845.

<sup>9</sup> Esse evento ficou conhecido como “massacre do Alto Alegre” pelos regionais e como “tempo do Alto Alegre” pelos *Tentehar*. Cf. Coelho 1990.

de Licenciatura Indígena, em andamento, o número de cursistas *Tentehar* é bem superior ao dos demais povos. Em decorrência desse investimento na formação, grande parte dos professores das escolas das aldeias são *Tentehar*.

Os *Tentehar* também já produziram material didático na forma de cinco livros, no contexto do curso de magistério indígena. Os conteúdos foram selecionados de acordo com seus interesses, muito embora os assuntos tratados durante as aulas e as conversas com os formadores, tenham influenciado essa escolha. Apesar de estarem formalmente dirigidos para áreas específicas, como por exemplo geografia, segundo o encaminhamento dos gestores, os livros possuem conteúdo diversificado, incluindo pajelança, escola, rituais e outros temas que, a partir da percepção dos professores indígenas estavam articulados.

**Quadro 1** – Livros Didáticos produzidos pelos *Tentehar* no magistério Indígena

Título do livro	Língua/Povo	Conteúdo
Ma'e iapoapo pyr waner – imume'u haw ze'egete rupi ko pape rehe (Livro da Menina Moça)	Tentehar	Utensílios indígenas (cestos, cocares, arco e flecha), usos e ligação destes com os rituais, com a mitologia e com o cotidiano.
Pinare Iwy Rehe Zemu'e Haw (Estudo da Terra Indígena Pindaré Guajajara)	Tentehar e Português	O que é geografia? O povo e o artesanato <i>Tentehar</i> , as plantas; os animais e os peixes da região, o Rio Pindaré, os meios de transporte e a televisão.
Tentehar Waiwy Mume'u Haw Pakuri Pe Har (Geografia Indígena da Terra Guajajara Bacurizinho)	Tentehar	O que é ser Guajajara, a terra indígena Guajajara Bacurizinho, a importância do cacique, a cura do pajé, a festa do moqueado, a enfermaria, a escola, a casa de farinha, a alimentação, o trabalho dos homens, o trabalho das mulheres, a queimada e a colheita das roças, a pescaria, a mata.
Tentehar Waywy Rehe Zemu'ehaw (Geografia da Terra Indígena Guajajara-Tentehar)	Tentehar	O que é geografia? O povo e o artesanato Guajajara na Terra Indígena Araribóia, as plantas; os animais e os peixes da região.
Zazemu'e Zane pape Ze'egete Rehe Kury	Tentehar	Animais, árvores, frutas e peixes que os <i>Tentehar</i> conhecem.

Fonte: elaboração própria.

Podemos observar no elenco de livros dispostos na tabela, que a seleção de conteúdos de cada livro segue percurso distinto da nossa lógica classificatória. Mesmo em se tratando de um mesmo povo, elaboraram diferentes livros de geografia, buscando dar conta das especificidades de cada terra indígena. A partir das determinações dos formadores e dos gestores da SEDUC, que direcionavam um formato e um conteúdo disciplinar para os livros didáticos, os cursistas produziam segundo suas lógicas de articulação dos conteúdos. No entanto, esses livros não são parte do cotidiano das escolas *Tentehar*.

Há um processo de apropriação da escola em curso, que se constrói nos interstícios da imposição dessa instituição como estratégia colonizadora. Mas observo que há questões que ainda não se colocam aos *Tentehar*: o que fazer com tantas pessoas escolarizadas?

## A escolarização Awá

A situação histórica do povo *Awá* difere da vivenciada pelos *Tentehar*. Os *Awá* foram contatados no final da década de 1970, quando viviam como caçadores e coletores, com deslocamentos constantes, em grupos de cerca de 25 pessoas. Viviam fugindo do avanço das frentes de expansão da sociedade brasileira. O contato foi se dando em momentos diferentes, para diferentes grupos, que foram sendo fixados, pela FUNAI, em aldeias. Essa iniciativa pode ser analisada como uma estratégia civilizatória, um processo de territorialização. Menos de duas décadas após os primeiros contatos, nova estratégia “civilizatória” foi imposta aos *Awá*. A escolarização foi “oferecida” aos *Awá* como uma ordem social desejável e a única possível (LANDER, 2005).

No final da década de 1990 ocorreram as primeiras iniciativas de introdução da escolarização para os *Awá*, conduzidas pelo Conselho Indigenista Missionário-CIMI, em parceria com a Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Em 2006, outra iniciativa de escolarização dos *Awá* passou a ter lugar, desta vez conduzida pela SEDUC.

Os argumentos acionados pelas instituições (FUNAI / CIMI e SEDUC) para justificar a introdução da escolarização, embora com algumas variações, coincidem no sentido de que o objetivo seria capacitar os *Awá* para a relação com os não índios. No caso da proposta do CIMI, o eixo mobilizador da alfabetização era a preparação de lideranças e professores que, posteriormente, assumiriam a educação escolar. No caso da SEDUC, o foco estaria no papel da escola como mediadora e defensora nas relações com os de fora.

Tanto o CIMI, quanto a SEDUC alegaram haver demanda dos *Awá* pela escolarização. No entanto, em minhas investigações, não possível perceber nenhum indício dessa demanda. Mas, caso tenha ocorrido, o que os levaria a solicitar uma escola ou o que sabiam sobre a instituição escola?

A escola implantada pelo CIMI tem como estratégia de trabalho a itinerância. As professoras permanecem em cada aldeia por 15 dias, com intervalo de um mês, devido à alternância dos postos. Os *Awá* logo perceberam que o ritmo diário das aulas não podia ser compatibilizado com suas atividades para

produzir alimentos. A escola alterava seu ritmo de vida.

Alfabetizar em português, como inicialmente vinha sendo feito na escola para os Awá, significava dar grande espaço a essa língua, em detrimento da língua Awá. Por outro lado, alfabetizar em língua materna, como é feito atualmente, requer da mesma forma a imposição da grafia alfabética entre um povo que se comunica pela oralidade. Por outro lado, palavras em língua indígena não significa que sejam indígenas.

Rodrigues (1986) alertava que cultivar uma língua é fundamental para manter o conhecimento tradicional de um povo. A língua codifica toda a evolução de um povo e todo conhecimento que construiu. Por outro lado, a educação é um dos meios utilizados pelo estado moderno para exercer o controle da homogeneização da sua população. O poder do estado de impor uma língua e expandi-la por meio de um sistema escolar é a chave para se iniciar a morte lenta das línguas e dialetos minoritários (GUIBERNAU, 1997). A imposição de uma língua e, conseqüentemente, uma cultura através de um bem organizado sistema educacional ameaça a existência das minorias.

A alfabetização introduzida pela SEDUC, em 2006, partiu dos mesmos pressupostos presentes na experiência da FUNAI/CIMI, ou seja, a criação de um espaço/tempo para a transmissão de conhecimentos, alterando o ritmo cotidiano da aldeia. Essa experiência, embora seja parte do Sistema Estadual de Educação, tem sido conduzida por um missionário da missão ALÉM<sup>10</sup>, linguista, que já possuía contatos anteriores com esse povo e um relativo domínio de sua língua.

Nas duas experiências, os principais conteúdos trabalhados são relativos às línguas portuguesa e Awá, nas formas oral e escrita, e à matemática. As escolas funcionam nos moldes das demais escolas da rede de ensino e, no caso da escola da SEDUC, são utilizados livros didáticos distribuídos à rede de ensino regular. A sala de aula, mesmo que em instalações físicas consideradas improvisadas, reproduzem o *layout* das escolas tradicionais, com uso de quadro negro e de carteiras, nas quais observamos os Awá sentarem-se com certo desconforto. As práticas corporais Awá não estão condicionadas ao uso de cadeiras, bancos ou sofás.

A construção da identidade Awá ocorre nas relações que estabelecem cotidianamente, como estratégia de manutenção do “ser Awá”. Caçar, por exemplo, é uma das ações centrais na vida desse povo, efetivada, tradicionalmente, com o uso do arco e flecha, fabricados por eles mesmos. Estes instrumentos possuem uma importância muito grande na cosmologia Awá, ultrapassando objetivos utilitaristas, como a obtenção de alimentos. A maioria dos homens costuma passar grande parte dos dias fabricando ou consertando flechas, que são guardadas em suas casas. Quando vão caçar conduzem uma quantidade considerável de flechas, cerca de 40, sendo que utilizam somente duas ou três. É frequente, também, observá-los apoiados ou segurando flechas quando não estão fabricando-as, o que indica o valor simbólico desses objetos na sua cultura.

---

<sup>10</sup> ALEM é uma organização missionária, fundada sob a inspiração da Wycliffe Bible Translators, para preparar e enviar pessoas para o ministério de Tradução da Bíblia.

ra. A caça configura-se como uma prática pedagógica fundamental para os *Awá*.

Os *Awá* têm se relacionado com a escola através do filtro dos gestores da escolarização. Muitos já demandam a escola, mas quando o fazem reproduzem o discurso civilizador, da escola como espaço de valorização da cultura *Awá*, como instrumento de empoderamento e como uma ponte para o mundo dos brancos. Não percebi nenhum desenho de uma gnose *liminar*, mas somente a força da diferença colonial.

## Considerações finais

Ao longo de quase três décadas da implantação do que tem sido denominado educação “escolar indígena bilíngue, intercultural, específica e diferenciada”, podemos observar diferentes protagonismos indígenas em relação ao processo de escolarização.

As duas situações descritas nesse texto indicam diferentes apropriações da instituição escola. As atuais políticas indigenistas de educação, ao mesmo tempo em que expressam um discurso de respeito as diversidades culturais e aos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, impõem estratégias de homogeneização do Estado brasileiro. Nesse sentido, apropriar-se da escola, aproximando-a dos interesses de cada povo, requer muito empenho dos índios, especialmente porque as estruturas burocráticas estão postas para dificultar esse processo. Isso ocorre através das regras do Sistema Nacional de Educação, que se refletem nos Sistemas Estaduais impondo calendários, conteúdos mínimos, modelos de projetos políticos pedagógicos e de planejamento educacional, dentre outros formatos.

Nessa correlação de forças, os *Tentehar*, diante da ameaça de perda da língua indígena, decorrente das várias estratégias colonizadoras que os vitimaram no longo tempo de contato, apropriam-se da escola para afirmar sua identidade através do resgate da língua e da inserção de conteúdos programáticos voltados para seus próprios conhecimentos.

O mesmo não foi observado em relação ao povo *Awá*. Embora grande parte de seus grupos tenha sido contatada quando a Funai repensava as práticas em relação aos índios isolados, abrindo mão do contato e das políticas de “civilização”, esse povo não escapou do exercício da colonialidade. Dentre um conjunto de estratégias “civilizatórias”, como a sedentarização em aldeias, a escola lhes foi introduzida como mais uma estratégia colonial. No entanto, diferentemente dos *Tentehar*, que tiveram o primeiro contato com uma escola nos moldes coloniais, de negação de sua cultura e imposição da língua e valores da cultura ocidental e, portanto, dela fugiam, a escola chegou aos *Awá* travestida, como instrumento de empoderamento. Portanto, ainda estão construindo uma relação com a instituição escolar, sobre a qual sabem muito pouco e desconhecem seu poder colonizador.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845. In: \_\_\_\_\_. **Collecção das leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1845.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.001 de 19 de dezembro. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Seção 1, p. 13191.

CASTRO-GOMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COELHO, E. M. B. (Org.). **Estado Multicultural e Políticas Indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.

\_\_\_\_\_. Catequese como estratégia de civilização: a atração dos “selvagens” ao grêmio da igreja católica apostólica romana. In: \_\_\_\_\_. **23 Reunião Anual de Antropologia**. [S.l. s.n.], 2002.

PORTUGAL, **Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua magestade não mandar o contrário**. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1758.

GUIBERNAU, M. **Nacionalismos**. O estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

MINGNOLO, W. **Histórias Locais/Projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

OLIVEIRA J. P. Etnologia dos índios misturados. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, abr. 1998.

OLIVEIRA, R. C. de. Sobre o diálogo intolerante. In: GRUPIONI, L. D. Et al, Povos Indígenas e Tolerância. São Paulo: EDUSP, 2001

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, A. D. **Língua brasileiras para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a política estadual de educação escolar indígena.** São Luís: SEEDUC, 2009.

