



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA– ROFHISTÓRIA

NATÉRCIA CRISTYNA FREITAS MORAIS

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS
ÉTNICAS NA ESCOLA MARIA LENIR ARAÚJO MENESES EM BARRA DO CORDA-
MA**

ARAGUAÍNA/TO

2021

NATÉRCIA CRISTYNA FREITAS MORAIS

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS ÉTNICAS
NA ESCOLA MARIA LENIR ARAÚJO MENESES EM BARRA DO CORDA-MA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT - como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA - para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo
Clemente

ARAGUAÍNA/TO
2021

NATÉRCIA CRISTYNA FREITAS MORAIS

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS ÉTNICAS
NA ESCOLA MARIA LENIR ARAÚJO MENESES EM BARRA DO CORDA-MA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína. Foi avaliada para a obtenção do título de mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 10/03/2022

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente, UFT – Campus Araguaína



Profª. Drª. Vera Lúcia Caixeta, UFT – Campus Araguaína



Profª. Drª. Valéria Moreira Coelho de Melo – UNIFESSPA – Campus Marabá

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de reconhecer que o amor, a força e a vontade de realizar um sonho me fizeram chegar na última etapa, na vitória almejada. É também revisitar o caminho percorrido e sentir que, apesar dos obstáculos presentes nessa trajetória, valeu cada passo dado. Então, para mim, esta dissertação carrega não somente a mim, mas também aqueles que aceitaram fazer dessa travessia e viver essa experiência comigo. Assim, ao agradecer, sinto o abraço acolhedor daqueles que me fortaleceram diante dos desafios enfrentados, que não foram poucos, que me impulsionaram a ser mais forte, melhor e mais justa, e acima de tudo a acolher as lágrimas que agora acariciam meu rosto como a mais pura expressão da gratidão.

Agradeço a Deus, esse Ser que inexplicavelmente me faz experimentar a magnitude de um amor que alimenta, que fortalece e renova quando penso que minhas forças se exauriram em meio ao turbilhão de situações que insistem em me fazer desacreditar de minha força e da certeza das minhas escolhas.

Sou infinitamente grata à minha mãe, Antonia Vieira (in memoriam), que me amou sem julgamento, sem reservas e com uma dedicação tão profunda que seu amor ainda é o farol que ilumina minhas noites traiçoeiras, tão cheias de saudade do seu toque, da sua voz e da sua mão sempre estendida. Ela é dona de um amor que eu só consegui compreender a plenitude quando me tornei mãe da minha Jessyka. Agradeço ao meu pai, Aristeu Alcântara, por ter nutrido em mim o desejo pelo conhecimento e por ter um milhão de amigos sempre dispostos a me acolherem em suas casas. Sem sua intercessão, eu não teria um lugar para ser acolhida em Araguaína-TO.

Gratidão a ti, minha filha amada, Jessyka Cristina. Tu és a razão do meu existir, és a expressão do amor que me move e me conduz mesmo nas tempestades mais torrenciais. Obrigada, minha filha, por dar sentido aos meus dias e inspirar-me a ser sempre melhor.

Sou grata às minhas irmãs Nayhara Cristyna e Seilismar, que são meu sustentáculo em cada novo desafio. São elas as grandes muralhas que me protegem dos meus medos e me impedem de desistir quando as forças se esgotam. Sinceramente, jamais conseguiria continuar sem o apoio amoroso de vocês.

Agradeço ao meu marido, Francisco Sidney, por aceitar minhas ausências com confiança e por seu cuidado comigo. Se mil oportunidades a mais eu tivesse, escolheria novamente você para partilhar a vida a seu lado.

Gratidão à existência do meu pequeno Valentim. Seu nascimento trouxe mais completude e união à nossa família, seu sorriso e pureza embelezam meus dias e me fazem acreditar e desejar dias melhores.

Agradeço à Adriana, que me acolheu na sua casa, na sua família e me ajudou a viver essa experiência tão desejada.

Agradeço aos meus alunos, que me inspiram a ser uma professora melhor e mais justa, principalmente, a todos os alunos Tenetehara que tive e se tornaram meus amigos. Vocês me fizeram aprender o valor da escuta e me impulsionaram a lutar por equidade e dignidade cidadã para todos.

Sou grata ao meu amigo Francisco Denis, por me presentear com sua companhia cheia de luz, alegria e solidariedade. Jamais esquecerei das suas palavras proféticas naquele primeiro encontro que tivemos antes da prova do ProfHistória, que ainda ecoam na minha cabeça e coração: “nós dois vamos passar e estudar juntos, eu tenho certeza”. Ali no portão da UFT-Araguaína, você plantou em mim uma esperança de que esse desejo de ser mestra em História se tornaria realidade. Foi você também que, durante o meu quadro assustador de covid-19, me acalmou e disse que sairíamos dessa. Infelizmente, você se foi, deixou um enorme vazio no meu coração, mas também me fez querer terminar isso por nós.

Em nome da minha amiga Neuzirene, agradeço a todos os amigos da turma 2019. Sem vocês eu certamente não teria conseguido transpor os obstáculos que permearam todo esse caminho de viagens, trabalhos, vontade de desistir. Obrigada pela força e palavra amiga no nosso grupo de WhatsApp ou no meu privado quando eu silenciava. O cuidado que tiveram comigo foi um presente que guardarei com muito amor.

Agradeço em nome do meu orientador, Marcos Edilson de Araújo Clemente, a todos os professores do ProfHistória, campus de Araguaína, por contribuírem com meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço também à Alessandra, sempre tão solícita e paciente comigo.

Agradeço, a essa mulher incrível, Vera Caixeta, que me acolheu, me inspira e me impulsiona. Seus aconselhamentos, seu cuidado e zelo comigo foram um presente materno. Siga inspirando alunos, pois você é simplesmente maravilhosa.

Gratidão ao meu amigo, compadre e irmão de alma, Dethane, que, além de compreender meus devaneios, me estendeu a mão quando estava a ponto de virar um S de Sa...

Sou grata a todos vocês que não foram poucos - por isso não escrevi os nomes, senão os agradecimentos iriam virar dissertação-, que contribuíram direta ou indiretamente na realização desse sonho.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma proposta da inserção do ensino de História Indígena, na Escola Maria Lenir Araújo Meneses, que tem, entre os 35 alunos regularmente matriculados no oitavo ano A vespertino, 2 alunas e 1 aluno da etnia Tenetehara. Nesse sentido, a proposta metodológica busca contribuir para a implementação da Lei 11.645/2008 na escola, abordando questões relacionadas à temática interétnica, na perspectiva da valorização povos Tenetehara, como estratégia para dirimir a discriminação acerca do modo de ser e de organizações socioculturais dessa etnia, que habita a zona urbana. Esta proposta visa o enfrentamento do modelo eurocêntrico que é perpetuado pelo ensino de História tradicional. Dessa forma, a epistemologia decolonial direcionou a práxis propositiva, por meio da interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica de combate inferiorização enfrentada pelos povos indígenas. Assim, construí uma proposição didática que abraze as portas da escola para a entrada dos saberes indígenas, como meio de efetivar uma prática educacional, dialógica e horizontalizante, a fim de combater a colonialidade do saber.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações étnico-raciais. Decolonialidade. Interculturalidade Crítica. Tenetehara.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a proposal for the insertion of the Teaching of Indigenous History, in the Maria Lenir Araújo Meneses School, which has, among the 35 students regularly enrolled in the eighth grade A afternoon, 2 female students and 1 student from the Tenetehara ethnic group. In this sense, this methodological proposal seeks to contribute to the implementation of Law 11.645/2008 at school, addressing issues related to the interethnic theme, from the perspective of valuing Tenetehara peoples, as a strategy to resolve discrimination about the way of being and sociocultural organizations of this ethnicity, who live in the urban area. This proposal aims to confront the Eurocentric model that is perpetuated by the teaching of traditional History. In this way, decolonial epistemology directed the propositional praxis, through critical interculturality “as a pedagogical tool to combat the inferiorization faced by indigenous peoples. Thus, I built a didactic proposition that would open the doors of the school for the entry of indigenous knowledge, as a means of effecting an educational, dialogical and horizontalizing practice, to combat the coloniality of knowledge.

Keywords: Teaching History, Ethnic-Racial Relations, Decoloniality, Critical Interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: DESBRAVANDO CAMINHOS: A ODISSÉIA TENETEHARA RUMO AO CENTRO-SUL MARANHENSE	25
1.1. Os filhos de Maíra.....	25
1.2 A atualidade dos Tenetehara: território, população e proximidade dos karaiw.....	26
1.3 Trajetória Tenetehara: a odisséia de um povo - conhecer é uma forma de respeitar.....	28
1.3.1 O estigma de Alto Alegre e suas implicações no universo de vivência local.....	31
1.4 Barra do Corda e sua face Tenetehara.....	38
1.5. Os Tenetehara: ontologia, ancestralidade e contemporaneidade.....	40
1.6 Pan-indigenismo: uma identidade de alianças pela sobrevivência das comunidades tradicionais.....	43
CAPÍTULO 2: ENSINO DE HISTÓRIA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO INDÍGENA	48
2.1 Ensino de História frente ao paradigma decolonial.....	48
2.2 “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”	51
2.3 Estereótipos: “o desconforto do fenótipo que me impede de ser tolerado e acolhido”.....	61
2.4 Os danos da mestiçagem: obscurecendo a formação da identidade indígena.....	63
2.5 Percepções e crenças dos alunos “brancos” sobre os Tenetehara.....	64
2.5 Interculturalidade crítica: práticas insurgentes de resistência e reexistência.....	67
CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: O MUNDO PELOS OLHOS DE MAÍRA.....	75
3.1 Resiliência.....	75
3.2. “Ritualização da identidade étnica”: o sentimento de pertencer/ser Tenetehara.....	78
3.3 Os primeiros contatos entre os Tenetehara e os karaiw	82
3.3.1 “A essa altura, Maíra, por ter se casado com uma índia, deixa de ter poderes tanto quanto o seu filho Maíra-yr”	83
3.3.2 Territorialidade, contato interétnico e alteridade.....	84
3.4 Desierarquizando Saberes: interculturalidade na escola.....	85
3.4.1 Reorientando o caminho.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Eu tenho um colar de muitas histórias e diferentes etnias. Se não me reconhecem, paciência. Haveremos de continuar gritando a angústia acumulada há mais de 500 anos.

Graça Graúna

Nesta dissertação, propus uma metodologia de ensino que envolveu a interação entre alunos indígenas da etnia Tenetehara que migram para estudar nos centros urbanos em escolas não indígenas. Tal empreitada metodológica foi aplicada a partir da introdução do ensino de História Indígena na Unidade Integrada Maria Lenir Araújo Meneses, na cidade de Barra do Corda, município situado na mesorregião do Centro Maranhense, na microrregião do Alto Mearim e Grajaú. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, a população barra-cordense é de aproximadamente 88.212 habitantes, dos quais 3.432 são indígenas das etnias Tenetehara e Kanela. A escola pesquisada foi escolhida por ser o local que leciono desde 2015 com a disciplina História e por abrigar um número significativo de indígenas da etnia Tenetehara. Portanto, é um lócus de contatos interétnicos cotidianos, onde se percebe a materialização dos processos socioeducacionais que suprimem a identidade étnica desses alunos e alunas indígenas.

Imagem 1 - Mapa de Barra do Corda



Fonte: <http://www.turmadabarra.com/img/mapaampli.gif>

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho foi promover um ensino de História Indígena como uma estratégia para dirimir a discriminação acerca do modo de ser e estar dos povos Teneteharas, bem como das organizações socioculturais dessa etnia. Para tanto, faz-se necessário entender que os conflitos que envolvem essa relação de hostilidade entre “brancos” e indígenas, principalmente os da etnia Tenetehara, existe desde a fundação da cidade Barra do Corda-MA. Tal situação é descrita nos anais históricos que versam sobre expansionismo civilizatório moderno empreendido pelos sertanistas como o

desejo e necessidade de conquista e adensamento do povoamento não índio na região dos ‘Sertões Maranhenses’ (o local em questão, mais especificamente, hoje denominado de ‘Centro Maranhense’) pelo Estado. Também estavam em jogo interesses da Igreja Católica, consubstanciados na presença da ordem capuchinha, assim como o de particulares, interessados em terras e na exploração da mão-de-obra indígena e recursos naturais daquela área. (EVERTON, 2016, p.12)

A intenção era possibilitar aos alunos o conhecimento sobre alguns dos problemas vivenciados pelos indígenas atuais, de modo que pudessem utilizar um conceito amplo o bastante para considerar mudanças históricas e reavaliar o ideal corrente de “culturas puras”. Destaca-se que não ocorre ali uma mudança de organização do grupo, que é fundamentalmente indígena. Trata-se de uma generalização e tendência pejorativa e anacrônica.

Em vista disso, as tensões dos primeiros contatos transcendem à contemporaneidade pelo peso das narrativas oficiais, que invisibilizam e/ou limitam o protagonismo na fundação e edificação da cidade de Barra do Corda. Tal premissa de não reconhecimento favorece a exclusão desses povos. Neste sentido, o presente trabalho busca valorizar a história e alteridade indígena, ao desconstruir os princípios de subalternização e exclusão que permeiam a realidade local e promover uma ação contra-hegemônica com práticas objetivem reconhecer e respeitar sua identidade social, bem como promover um encontro de saberes, de forma que os saberes indígenas sejam reconhecidos numa perspectiva horizontal em relação às outras formas de conhecimento.

Portanto, é importante reconhecer que a cidade de Barra do Corda faz parte de um contexto semelhante a diversos espaços brasileiros que convivem numa proximidade com Terras Indígenas. Para além das adjacências dessas terras, há um contingente significativo de indígenas que vivem no contexto urbano. Nesse sentido, como aponta Carneiro (2014, p. 47), “o Maranhão conserva em seus costumes, em sua cultura, em seus hábitos, em seu dia-a-dia, um conhecimento indígena legado pelos povos nativos [...] e que ainda está presente em várias comunidades indígenas existentes neste Estado”.

Dessa forma, é importante analisar o movimento migratório dos Tenetehara das Terras Indígenas para a zona urbana de Barra do Corda/MA, que se intensificou na década de 1960 do século XX. Atualmente, de acordo com o censo do IBGE de 2010, esses povos representam 0,8% da população urbana. A área urbana preferencial para ocupação dos Tenetehara são os bairros do Incra e do Tamarindo, perímetro onde está localizada a escola Maria Lenir Araújo Meneses. Assim, os indígenas foram se apropriando dos espaços urbanos, vivenciando múltiplos desafios, entre eles o de estarem na cidade e não pertencerem a ela, pois são recriminados constantemente pela perda de sua indianidade, como se suas identidades fossem transitórias, como se não houvesse para eles o direito a viver na contemporaneidade.

Os bairros Canadá e Tamarindo, em Barra do Corda, abrigam um número significativo de indígenas Tenetehara vindos das Terras Indígenas (TI) Rodeador e Canabrava. Esses dois bairros são atravessados pela Avenida Eliezer Moreira, espaço que desde o final da década de 1980 até aproximadamente o ano de 2015 abrigou polos de saúde indígena vizinhos à minha casa, o que oportunizou uma aproximação com os Tenetehara e me permitiu, desde os dez anos de idade, conviver diariamente com esses povos e experimentar a relação hostil entre eles

e nós não indígenas. Essa situação partia principalmente do preconceito alimentado pelo senso comum, orientado pela hierarquização racial e desigualdade socioeconômica que até hoje fortalecem a discriminação que envolve toda a malha cidadina.

Os Tenetehara que escolhem o desafio da educação escolar nos centros urbanos o fazem por compreender que estudar nessas escolas é uma forma conhecer os códigos sociais dos “brancos” e, dessa forma, constituir uma resistência diferenciada, por apropriarem-se dos signos desse outro, apoderando-se dele. Desse modo, a valorização dos saberes se dá

pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais, se aproximando da concepção de intelectual orgânico cunhada por Gramsci: um intelectual comprometido com seu grupo social e aqui, no caso do intelectual indígena, comprometido com seu povo ou com as lutas dos povos ameríndios. (BERGAMASCHI, 2014, p.02)

Nesse sentido, a fala da liderança indígena Lindonesa Amorim (*apud* SARMENTO, 2018) é muito significativa, ao revelar seu entendimento sobre a importância da educação formal nas escolas da cidade de Barra do Corda-MA, mesmo quando é oferecida educação diferenciada nas aldeias:

Os meus pais vieram para Barra do Corda em busca de melhoria para os seus filhos e os netos. Então foi isso[...]. Para os filhos ter conhecimento do mundo lá fora, que é importante, né. Para que a gente não possa mais ter o sofrimento que os antepassados tiveram. No caso do massacre do Alto Alegre, sofreram muito! Também para a preservação da cultura, já que os nossos filhos que são índios mestiços possam ter o conhecimento como seu povo Guajajara. Eu estou sempre explicando as duas partes para eles. Que são duas culturas que eles pertencem hoje, né! A dos indígenas e a dos brancos. Tem um neto da mamãe que está cursando direito em São Luís. Porque é um direito nosso e a gente tem que buscar. Estou sempre dando o exemplo dos meus primos, aonde chegaram, não foi com facilidade. Foi difícil! Porque muitas vezes é melhor enfrentar as dificuldades. Enfrentar a discriminação que é muita. Porque cada dia que passa é mais discriminação. (AMORIM *apud* SARMENTO, 2018, p. 67)

A postura discursiva de Lindonesa Amorim destaca dois aspectos muito relevantes: o primeiro está relacionado à valorização da identidade étnica como elemento importante para consolidar o autorreconhecimento e a autodeterminação dos povos que vão morar nos centros urbanos; já o segundo é sobre a necessidade de enfrentar a discriminação para atingir o seu objetivo enquanto afirmação da identidade Tenetehara por meio do estudo. Os filhos de dona Lindonesa são regularmente matriculados na Unidade Integrada Maria Lenir Araújo Meneses, que foi o cenário desta pesquisa.

A escola Maria Lenir Araújo Meneses funciona com a Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. Sua estrutura física conta com 10 salas de aula, um laboratório de informática, quadra poliesportiva, sala dos professores, sala de recursos

multifuncionais e diretoria. Em 2019, a escola tinha 573 alunos matriculados, sendo que os alunos mestiços ou indígenas não declaravam sua etnia no ato da matrícula, prática utilizada como modo de se preservarem de bullying e outras formas de marginalização.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ainda está em construção. Por saber que esse documento é um trabalho coletivo orientado pela análise da comunidade escolar, buscou-se propor questões sensíveis a essa comunidade, como é o caso das questões raciais, principalmente no aspecto indígena, trabalhando o currículo numa conjuntura em que os alunos percebam as diferenças em um contexto valorativo, de modo a construir uma identidade positiva do indígena, com ruptura dos estereótipos. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico estará comprometido com os aspectos sociais, políticos e pedagógicos, direcionados ao desenvolvimento integral de alunos e alunas na promoção da cidadania.

Assim, como possibilidade de enfrentamento ao modelo eurocêntrico que é perpetuado pelo modelo educacional eurocêntrico, comprometi-me com uma práxis propositiva inclusiva e propagadora do protagonismo indígena, por meio da interculturalidade crítica “como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber” (WALSH, 2009. Para tanto, utilizo-me do ensino de História para levar à sala de aula novas formas de conhecimento num ensino mais plural e participativo, onde aconteça a valorização das diferenças socioculturais como ganho pedagógico (CANDAU, 2011).

Nessa direção, foi fundamental a mudança instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96), com a inclusão da lei 11.645 de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Ensino Básico, como consta na seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 22-23)

Entende-se que lei 11.645 de 2008 é o resultado de uma luta empreendida pelos Movimentos Sociais Indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às suas sociodiversidades. Além disso, configura-se como uma forma de desconstruir a ideia de uma identidade nacional genérica que referencia a sociedade brasileira como um povo único, sufocando as diferenças de classe, raça gênero e étnica a uma esfera uniforme que esconde as violências históricas empregadas contra os povos indígenas. A historiadora Circe Bittencourt (2013) identifica a lei como uma forma importante de superação do imaginário étnico-racial que vigora fora e dentro dos espaços escolares:

As propostas da Lei 11.645/08 relacionam-se, nesta perspectiva, aos esforços de determinados setores da sociedade para a superação de “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática” (BRASIL, 2004). Dentro desse “horizonte de expectativa” a proposta da história dos povos indígenas com integrante do ensino de História prevê mudanças substantivas, das quais educadores e intelectuais dedicados ao ensino precisam identificar seu alcance e se posicionarem diante das reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica. (BITTENCOURT, 2013, p. 102-103)

Dessa forma, compreende-se que a escola pesquisada atenderia à proposta de ensino de História Indígena na perspectiva intercultural crítica e, assim, fomentaria a construção de novas narrativas e outras biografias que visibilizariam e valorizariam as lutas e cosmovisões dos povos Tenetehara. Nessa rota, buscou-se avultar essa temática a partir dos pressupostos da pedagogia decolonial e da pesquisa-ação, pois permitem uma metodologia que parte de uma construção coletiva. Assim, buscou-se promover um ponto de ruptura sobre os pressupostos da colonialidade que criam e fortalecem estereótipos, tais como o discurso do que se entende por “índio verdadeiro” e de que “lugar de índio é na aldeia”, ou mesmo a inexistência de indígenas na atualidade.

Considerando esse cenário de luta pela inclusão da temática indígena no currículo, faz-se necessário apresentar a escola que homenageia uma professora mestiça que traz na sua ancestralidade as inscrições da realidade conflitante entre a sociedade cordina e os povos Tenetehara, um nome que carrega o fio condutor de uma trama histórica que sobrevive por meio das cicatrizes impregnadas pelo peso da colonização, que oculta dores manifestadas na subalternização dos seus “parentes”. Essa trama se defendia na acolhida em sua casa, na defesa contra os julgamentos proferidos por não indígenas e na partilha de sua descendência no seio familiar. Feliz é a homenagem a uma mulher que abrigava na sua discricão e

simplicidade o respeito à indianidade, numa sociedade que impõe aos maculados pelo fenótipo um lugar subalternização.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria Lenir Araújo Meneses, fundada no dia 07 de fevereiro de 2012. A escola recebeu esse nome em homenagem a essa professora, que ingressou no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 1979, lecionando em instituições educacionais no interior do município. O prédio escolar fica localizado na rua Astrogildo Wilson Machado, S/N, Bairro Canadá, CEP 65950-000 Barra do Corda/MA.

Imagem 2: Escola Municipal Maria Lenir Araújo Meneses



Fonte: Arquivo da autora (2020).

A proposta foi aplicada entre 35 alunos dos anos finais do ensino fundamental, dos quais três eram indígenas e os demais não indígenas. A execução aconteceu num período de 10 meses, iniciando-se em agosto de 2019, quando os alunos ainda estudaram o oitavo ano, sendo concluída em junho de 2020, quando os alunos já estavam cursando o nono ano “A”

vespertino. É importante ressaltar que a pandemia gerada pelo novo coronavírus (COVID-19), declarada pela Organização Mundial de Saúde no início de março de 2020, provocou uma mudança no âmbito da educação escolar, quando foram suspensas as aulas presencialmente e reorientadas por aulas não presenciais, por meio do ensino remoto.

O cenário pandêmico, comprometeu a proposta inicial da finalização do projeto que ocorreria na terceira semana do mês de abril de 2020. Assim, aconteceu o prolongamento do projeto para o mês de junho de 2020, pois, assim, teria sua culminância por meio de palestras proferidas por diferentes indígenas que ocupavam espaços como professores, dentistas, caciques, anciãos e outros atores sociais que se autodeclaravam Tenetehara, para apresentarem suas experiências interculturais. Nessa sequência, buscou-se uma proposta que possibilitasse uma interação dos alunos com a cultura Tenetehara, expondo seus pontos de vista com uma orientação dialógica. Dessa maneira, criou-se o mural intercultural: “O mundo pelos olhos de Maíra”. O mural foi construído na ferramenta digital Padlet, pela possibilidade que o programa apresentava aos alunos de postarem textos, imagens e vídeos, ou seja, recursos que facilitam a aprendizagem e propõem um aspecto dinâmico, lúdico e dialógico.

A finalidade deste trabalho, portanto, foi construir pontes entre as realidades socioculturais presentes na escola, numa aproximação amistosa que colaborasse com o combate ao racismo, desenvolvendo, dessa forma, um ensino de História mais integrador entre os sujeitos. Nesse sentido, foi crucial otimizar uma metodologia que partisse de uma construção coletiva que valorizasse as diferenças identitárias, nas quais os corpos indígenas presentes na sala de aula pudessem socializar suas experiências pessoais ao compartilharem suas narrativas e subjetividades ainda marcadas pela violência colonial que imprimiu cicatrizes profundas, por meio de opressões que perduram pela visão eurocentrada dos padrões de civilidade e do conhecimento.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se uma experiência que levasse a revisitar a trajetória dos alunos indígenas com o respeito necessário às suas formas de resistência e reexistência. Essa motivação passa necessariamente pelo desejo de descolonizar as vivências escolares impregnadas pela colonização do ser e do saber, numa luta cotidiana de (re)orientar os entraves da hierarquia racial da realidade local cordina. Assim, esta proposta catalisa o desafio de uma escuta destituída do peso discriminatório do “outro”, o indígena, acerca de sua História e de como é desafiador ser resistência constante num meio tão inquisidor como a escola pautada num currículo eurocêntrico. Além disso, focaliza um período ainda tão vulnerável como a adolescência, fase que, de acordo com Fonte (2008), se inicia aos 12 anos,

idade em que os alunos em idade escolar ingressam no sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e terminam esse ciclo aos 14 anos, período complexo como, designa Abreu (2013):

No que diz respeito à adolescência, pode-se dizer que é permeada de uma multiplicidade de comportamentos, desde aquele adolescente mais calmo, ao mais agitado, o tímido e o popular. É nessa fase que toda a formação do indivíduo é processada, as atitudes, os valores e as características são modelados, sendo diretamente relacionados aos aspectos internos e externos da estrutura psicológica, fisiológica e social. É nessa fase da vida que o indivíduo passa pelo processo de autoafirmação do ser, esta que é construída com base no coletivo e na sua confrontação com a realidade. Com os adolescentes indígenas essa fase não é diferente, a construção de sua identidade é um fator que merece atenção. (ABREU, 2013, p.18)

Desse modo, tanto a convivência como a experiência em sala de aula reforçaram as hipóteses de que as práticas pedagógicas empreendidas no ensino de História não proporcionam um enfrentamento ao processo histórico de marginalização, estigmatização e invisibilidade que os Tenetehara se deparam fora e dentro da escola. Ademais, a hipótese seguinte é de que é nessa fase que os alunos e alunas indígenas tendem a esconder sua identidade étnica, por ser um período comum a conflitos de identidade e por sentirem, na convivência com os demais alunos, que ser indígena é um aspecto negativo, algo a ser metamorfoseado.

Assim, para intervir nesse cenário, a metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, que permitiu conhecer a visão dos alunos sobre a problemática da diferença étnico-cultural. Nas fases posteriores da investigação, foram promovidas rodas de conversa relacionadas à temática, planejando e avaliando cada momento interventivo. A escolha deveu-se por ser tipo de

pesquisa social com função política, associada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, em que as pessoas implicadas possuem algo a 'dizer' ou 'fazer', além da preocupação de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado. Ainda esclarece que: A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação'. constitui um aspecto altamente positivo, podendo inclusive ser aproveitado na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado. (THIOLLENT, 2009, p. 47)

Com o intuito de tornar mais eficaz a análise da temática estudada, os eixos temáticos eram retomados no início de cada encontro, para que promovessem nos alunos uma maior reflexão sobre o assunto abordado. A questão da autoidentificação dos alunos como indígenas era livre, para não provocar uma situação de mal-estar àqueles que não se sentiam à vontade

para expor sua etnicidade, diante de um ambiente que muitas vezes parecia nocivo à condição de reconhecimento e respeito ao diferente. Nesse sentido, é imprescindível que haja, no âmbito escolar, uma educação que que trabalhe o ensino dos componentes curriculares, especialmente, na História, as especificidades dos sujeitos, ao reconhecer e valorizar suas identidades. Assim, como afirma Candau,

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. (CANDAU, 2012, p. 246)

Nesse sentido, o primeiro passo foi apresentar a proposta aos alunos que prontamente concordaram com o trabalho. A ação seguinte foi pedir aos alunos para produzirem um texto que teve duas temáticas distintas. A primeira delas, direcionada aos três alunos indígenas, tinha como proposta temática “um relato autobiográfico”, que versaria sobre as experiências educacionais desses estudantes nas escolas não indígenas. Já a segunda temática, dos alunos não indígenas, abordaria a percepção que esses discentes tinham sobre os indígenas que viviam no contexto urbano de Barra do Corda-MA e, de forma direta, sobre os colegas indígenas que estudavam na mesma escola e turma.

Para expressar aos alunos e às alunas a importância das biografias como proposta do ensino de História, ainda na primeira aula perguntei se eles conheciam a História de vida da senhora que dava nome à escola que eles estudavam. Não foi surpresa quando os estudantes disseram não saber o motivo da homenagem. Iniciei destacando que a personalidade fora professora e de descendência Tenetehara, no entanto, percebi que havia a necessidade de aprofundar mais o conhecimento sobre sua ancestralidade como referencial para a primeira atividade proposta e utilizar sua biografia como uma oportunidade de aguçar o pensamento crítico desses alunos, com a finalidade de identificar a temática da interculturalidade como uma realidade que constitui a proximidade entre a cidade indígena e a cidade não indígena.

Assim, a segunda metodologia empregada foi uma entrevista com o senhor Robert Araújo Meneses, que em 2015 solicitou junto à Funai em Barra do Corda-MA o seu reconhecimento indígena. O entrevistado explicou detalhadamente como aconteceu esse processo e que sua motivação era alimentada pelas lembranças que tinha da sua infância, da sua casa cheia de indígenas, que sua mãe sempre fazia questão de receber e mostrar aos filhos a importância do pertencimento Tenetehara que traziam, assim descrito pelo entrevistado:

Meu bisavô Caetano da Providência, ele é um dos remanescentes dos sobreviventes do chamado massacre de Alto Alegre [...] trouxeram ele e o irmão dele, Felipe para

Barra do Corda e entregaram aos padres capuchinhos [...]. Então, meu bisavô foi criado por padres, teve educação de padre, e, quando ele ainda era jovem e alcançou sua maioridade, bom, lá ele aprendeu alfaiataria, foi um excelente alfaiate e música. Casou-se então com uma branca, Luzia Felipe, de Barra do Corda, também essa família e daí tiveram filhos, um deles, o mais velho, Moisés da Providência Araújo. Moisés casou-se com Lenir Alves Araújo [...], branca também, assim como minha bisavó Luzia e minha avó Lenir e outros filhos foi a minha mãe: Maria Lenir Araújo Meneses a filha de Moisés, portanto, neta de Caetano. [...] Bom, minha mãe nasceu em 1940. Ela é do dia 16 de novembro de 1940, faleceu em 28 de novembro de 2011. Minha mãe, ela lecionou um breve período até por influência da minha vó. Minha vó foi professora da antiga colônia, hoje Incra. Minha vó professora, meu avô também funcionário do Incra e minha mãe seguiu uma parte logo no início atividade dela como funcionária pública no Incra como professora. Posteriormente, devido àquelas adequações no quadro funcional do órgão, ela passou a ser agente administrativa do Incra; foi o cargo que ela exerceu até falecer em 2011. Minha mãe nunca deixou as raízes étnicas Tenetehara. Eu, quando eu era criança, me recordo de vários parentes indígenas, né? Quando passavam ali na nossa rua ainda era uma rua de terra, areia; ela sempre chamava lá pra casa e enchia a casa dos indígenas e meu avô falava com fluência, ela falava algumas palavras, cumprimentos, tudo. Meu avô falava com muita fluência o Tupi Guarani, que eles chamam só de língua. Eu também, garotinho, ainda aprendia algumas palavras com ela e com meu avô. Eram as duas casas, a casa do meu pai e a casa da minha avó, da minha tia-avó Dolores ao lado da nossa casa, onde recebia todas essas comitivas e lá servia almoço, jantar, lanche e tal pra toda essa comunidade. Ela tinha uma feição muito grande pelos indígenas. Ela achava a beleza linda, a beleza indígena muito linda. Às vezes, ela ficava: “Ah, me dá esse curuminzinho aqui pra mim, pra eu criar” (risos). Ela tinha muito carinho pela étnica dela, pelo sangue dela, até de certa forma exagerada. Ela defendia muito os indígenas em qualquer situação até naquelas situações que era eles mesmos que podiam estar errados, mas ela tomava as dores e defendia. Ela sempre pregou isso, né? Então, é como eu aprendi um pouco do Tupi, algumas palavras pequenas. (MENESES, 2020, p. 20-21)

Após a leitura da biografia de dona Maria Lenir Araújo Meneses, a etapa seguinte foi a leitura e análise das produções autobiográficas dos três alunos indígenas, com o intuito de identificar nas suas narrativas a percepção que eles tinham sobre a experiência de estudar numa escola de contexto urbano, compreendendo que as culturas presentes nesse ambiente (des)constroem suas subjetividades, provoca tensões e conflitos nesse espaço, visto que, este lócus representa uma oposição à aldeia e à sua experiência comunitária que valoriza a sociabilidade. As três produções apresentaram nuances distintas sobre a receptividade dos não indígenas, individualidade, sociabilidade e discriminação racismo.

As etapas que seguiram foram produzidas oficinas com temáticas sequenciais que visavam no primeiro momento a sensibilização acerca da temática empreendida, com o intuito de envolver os alunos e as alunas a fazerem as primeiras ponderações e conexões teórico-práticas, de modo se envolver no assunto de forma acessível e contemporânea, utilizando-se para isso a biografia de dona Maria Lenir Araújo Meneses. O enfoque seguinte propunha uma sequência direcionada ao aprofundamento do conteúdo histórico com uma animação sobre o “primeiro contado entre indígenas e lusitanos”. Esse ponto tinha o objetivo de fomentar a

questão do pertencimento da terra, o processo de ocidentalização sofrido no Brasil e, a partir de então, a mudança estrutural pela qual passaram esse espaço territorial e os povos originários.

Ainda com o intuito de sondar se houve mudança nas percepções construídas ao longo do tempo sobre os povos indígenas, utilizou-se o livro didático como uma ferramenta comparativa acerca dos enfoques historiográficos perpetuados na mentalidade escolar. Nessa direção, buscou-se identificar as abordagens construídas, desde uma elaboração romantizada do “bom selvagem”, até aspectos caricatos e estanques que aprisionaram os indígenas num tempo remoto. Detectou-se como o currículo escolar pode favorecer a valorização de uma cultura em detrimento de outras e, desse modo, contribuir para que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder [sejam] silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2009, p. 161).

As oficinas foram organizadas numa proposta de grupo focal, pois, segundo Gatti (2005), é uma maneira favorável de coletar dados, devido à importante percepção que acolhe da realidade dos alunos e alunas envolvidos, por trazerem consigo experiências semelhantes sobre a temática proposta pela pesquisa. Outra metodologia agregada à pesquisa-ação foi a observação participante, pois esta, de acordo com André (2008), influenciada pela situação do estudo, gera uma proximidade maior entre os autores envolvidos. Aliado às metodologias anteriores, foi fundamental a utilização de diário de campo, que permitiu a mim uma etnografia do ambiente escolar, a qual foi essencial para registrar minhas percepções e meus sentimentos sobre o processo de elaboração do trabalho. Assim, o projeto envolveu fases que seguiram a partir da etapa de sensibilização, que visava ampliar o conhecimento sobre a produção da identidade e diferença, num panorama que materializasse a dificuldade de ser indígena, ser diferente, numa sociedade que tem como referencial o modelo socioeducacional eurocêntrico de ser, viver e saber.

Para que ocorresse um maior entendimento sobre esse cenário, foram apresentados aos alunos e alunas os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, numa linguagem lúdica e acessível à idade e plasticidade cognitiva dos estudantes, com o intuito de problematizar os dispositivos coloniais de subalternização e exclusão enfrentados pelos povos indígenas, bem como as formas de resistência e resiliência que desenvolveram para preservar suas culturas, cosmovisões e identidades. A última etapa da pesquisa teve como foco avaliar uma possível mudança comportamental e um compromisso socioeducacional efetivo

assumido individual e coletivamente para a valorização e o respeito a alunos, alunas e comunidade Tenetehara presentes na escola e na sociedade. Assim, construiu-se um mural sobre os povos Tenetehara como estratégia de ensino permanente de estudo de História Indígena, como elemento combativo ao desconhecimento sociocultural e racismo contra esse povo indígena.

A pedagogia decolonial foi definida como epistemologia necessária para empreender a proposta de ensino, com o objetivo de desconstruir a violência enfrentada pelos povos indígenas no campo da educação. Irrompeu como a forma de insurgência substancial na luta por uma práxis estrategicamente elaborada contra o colonialismo. Nesse sentido, buscou-se uma maneira de desconstruir tais padrões prescritivos e fixos no campo da educação. À vista disso, Aníbal Quijano traz contribuições valorosas sobre a violência colonial e a sua continuidade por meio da colonialidade, em que a raça, o gênero e o trabalho foram basilares nas relações de exploração, conflito e dominação. Assim, segundo esse teórico,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, p. 342)

De forma significativa, as contribuições dos intelectuais do grupo latino-americano, chamado Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), trazem um significado interpretativo relevante no questionamento à epistemologia ocidental dominante que fortalece o aspecto essencialista dessa ciência dita singular, confiável e irrefutável, pois possibilitam espaços para conhecimentos outrora marginalizados. Para tanto, propõe um diálogo horizontal entre as múltiplas formas de produção e validação do conhecimento, ao sugerir meios de elaboração de pensamentos-ações que geram pedagogias de resistência, com a finalidade de minimizar a desigualdade e lapidar a democracia, ao criar estratégias de reescritas de autonomia e solidariedade.

Catherina Walsh (2007) é uma das pensadoras decoloniais mais importantes no desenvolvimento deste trabalho, pois propõe pedagogias decoloniais que enfatizam a importância de uma resistência que conduza a formas de reexistência. Essa intelectual, pedagoga e linguista estadunidense tem uma experiência de mais de vinte anos de estudos a partir da América Latina. No campo epistêmico de estudos no decoloniais do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, é uma pesquisadora muito influente nas questões pedagógicas. O aspecto mais pertinente de Walsh (2007) nesta pesquisa educacional

é o comprometimento dos seus estudos com um projeto político, epistêmico, ético e existencial que reorienta as bases político-sociais latino-americanas, questionando os limites da geopolítica do conhecimento. Dessa forma, concebe um modo de poder, ser, viver e saber “outro”, ou seja, que parte da nossa realidade, de nossas vivências e experiências latinas.

Assim, para alcançar esse objetivo que comungamos com Walsh, objetivamos produzir um trabalho no ensino de História atrelado a uma perspectiva crítica de interculturalidade, que questione as diferenças culturais com o propósito de efetivar práticas de intervenção que promovam a transformação e a recriação de condições equânimes no contexto étnico racial, ao construir uma relação dialógica entre as culturas indígenas e não indígenas presentes na escola, como proposta de repensar e ressignificar a realidade social local. Nesse sentido, um dos desafios foi definir uma estratégia que rompesse com o modelo intercultural aliciado pelo multiculturalismo neoliberal que, ao ser incluído ao discurso oficial da instituição escolar, se transmuta ao nexo pacificador nutrido pelo status quo da colonialidade do poder e demarca a interculturalidade crítica como propósito teórico a ser aplicado. Entende-se que

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Nesse sentido, a educação intercultural crítica é uma proposta didático-metodológica que tende a contribuir com o incentivo ao conhecimento dos saberes indígenas no ambiente escolar, promovendo

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Tal prerrogativa visa ampliar como foi construído e perpetuado o ensino de História Indígena, majoritariamente alocado no mês de abril, culminando com a comemoração do “Dia do Índio”, único evento que faz parte do calendário escolar, sendo didatizada de forma

folclórica, genérica e restritiva. Esse evento costumeiramente atrela os povos indígenas somente ao período colonial e às projeções do silvícola estereotipado, preguiçoso, atrasado tecnologicamente e aprisionado à imagem da música “vamos brincar de índio”, interpretada pela apresentadora e cantora intitulada “rainha dos baixinhos”, Xuxa Meneguel. Seguidamente, o ritual conta com a produção de cocós e pinturas no rosto das crianças e atividade de pintura nas aulas de arte com o indiozinho em frente a sua oca.

Essa conjuntura fortalece o preconceito e a marginalização ao reproduzir ideias ultrapassadas e homogeneizadoras sobre as diversas etnias que existem no Brasil, comprovando a nossa dificuldade de abrir espaço aos povos indígenas de falarem sobre si. Em uma entrevista intitulada "O ato indígena de educar (se)", Daniel Munduruku, escritor indígena, no Museu de Arte de São Paulo (MASP), no dia 21 de fevereiro de 2017, refletiu sobre a comemoração do “Dia do Índio”:

Qual é o índio que a gente celebra no dia 19 de abril? É o índio do nosso imaginário. Não é um índio real. Esse índio, que foi sendo tramado dentro da nossa formação, não existe. E aí entra a minha afirmação: eu não sou e não existo. Porque esse índio é um ser que foi sendo plantado na nossa história, e nós fomos sendo obrigados a tratá-lo como ser folclórico. Não olhamos para o indígena como um ser humano [...] O Brasil tem que começar a olhar para o seu passado, mas não com vergonha. Olhar com respeito. Eu costumo dizer que o Brasil é um país adolescente. E o adolescente vive uma crise de identidade, não é? O adolescente não sabe quem ele é. Às vezes é criança, às vezes, adulto. (MUNDURUKU, 2017)

É justamente por comungar com o pensamento de Munduruku sobre a necessidade de olhar para os povos indígenas com respeito e valorizar a diferença étnica que este trabalho foi pensado e executado. Nesse sentido, para empreender este estudo, o presente trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a trajetória histórica de lutas e resistências povos Tenetehara desde o conhecimento do seu primeiro encontro com os colonizadores no território de São Luís-MA até a sua chegada na região do centro-sul maranhense, onde estão demarcadas as Terras Indígenas de Cana-Brava e do Rodeador, as quais abrangem os limites do município de Barra Do Corda-MA. Ainda no primeiro capítulo, apontou-se para o longo caminho que os povos indígenas percorreram, num esforço mobilizado por todos os povos indígenas brasileiros, na busca de uma situação de igualdade entre esses povos e o Estado Brasileiro, por meio da inclusão na Constituição Federal de 1988 de um capítulo relacionado à proteção dos direitos dos povos indígenas e sua configuração atual.

No segundo capítulo, discorreu-se sobre o ensino de História Indígena por meio das diretrizes da Lei 11.645 de 2008 como possibilidade de questionamento à perspectiva

monocultural e eurocêntrica, utilizando as narrativas de três alunos indígenas para identificar as prováveis situações de preconceitos sofridas por esses alunos num processo difícil e contraditório. Tal cenário gera implicações nas suas relações de identidade e alteridade a partir da (des)construção e do (não) reconhecimento da identidade racial desses estudantes da etnia Tenetehara, que por vezes se utilizam de um desejo de invisibilidade e silenciamento sobre sua condição étnica. Assim, preconiza-se uma proposta de ensino de História que se beneficie das diferenças culturais como uma “vantagem pedagógica” que se apropria da interculturalidade como uma proposta insurgente na mudança de paradigmas nessa área, ressignificando as aulas e o ambiente escolar, promovendo o diálogo entre esses sujeitos, os múltiplos saberes e as práticas, garantido uma educação viabilizadora de justiça social, minimizadora das desigualdades econômicas, de modo a estimular o desenvolvimento cognitiva que se valha das riquezas culturais como possibilidades pedagógicas.

O terceiro capítulo trata da construção de uma proposição didática que favoreça o desenvolvimento de um ensino de História intercultural, de modo a promover a interação entre os sujeitos da pesquisa, como também com os desafios do ensino pós-pandêmico, utilizando-se dos benefícios do uso de tecnologias como uma alternativa ao envolvimento dos alunos nas aulas de História e à aproximação dos conteúdos de interculturalidade propostos com a realidade individual, social e com os conhecimentos prévios dos discentes. Nesse sentido, escolheu-se trabalhar com o Padlet, uma ferramenta digital que cria murais interativos personalizados com fotos, vídeos, músicas e textos da internet ou autorais. Outro aspecto importante dessa plataforma é que a inscrição é gratuita e, em concordância com Silva e Lima (2018, p. 34), “contribui significativamente para o desenvolvimento de autonomia e organização dos alunos diante do processo de formação no ciberespaço”. Nesse sentido, a plataforma favoreceu tratar da temática proposta por esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

DESBRAVANDO CAMINHOS: A ODISSEIA TENETEHARA RUMO AO CENTRO-SUL MARANHENSE

Barra do Corda é uma cidade feita de indígenas e por indígenas. Quando os sertanistas incursionaram já existia um território dominado por grupos étnico-sociais, cada qual com os seus modelos de organização social, política e econômica. No espaço urbano que hoje se nomeia Barra do Corda, haviam e continuam havendo vidas indígenas que habitam a cidade, na mesma medida em que ela os habita. (SARMENTO, 2018, p. 47)

1.1 Os filhos de Maíra

Este capítulo traça um panorama sobre a luta Tenetehara, desde a invasão portuguesa até os dias atuais, numa batalha laboriosa e contínua pela sobrevivência étnica e pelo respeito. Revela o árduo confronto pela conquista do seu território e respeito à sua ancestralidade, bem como os desafios que enfrentam na contemporaneidade. Nesse sentido, para compreender a História de hostilidade sofrida pelos povos indígenas no presente, é necessário invariavelmente voltar-se para o passado e dar lugar às suas narrativas históricas, observando como foram tecidas no Velho Mundo com o Novo Mundo, de modo a entender quem definiu os lugares sociais que os indígenas ocuparam e ainda ocupam na sociedade brasileira. De forma mais direta, o nosso olhar está voltado para essa configuração histórica e sociocultural na realidade de Barra do Corda, Maranhão, região que conta com 109 aldeias, entre Tenetehara e Kanela, numa área de 11.119 439 km.

Imagem 3: Localização das TI no município de Barra do Corda



Fonte:

Nesse contexto, é importante delinear os caminhos percorridos pelos povos Tenetehara e como esses caminhos conduziram à sua chegada e fixação na região, que foi chamada de Barra do Corda pelo primeiro núcleo de povoamento não indígena em meados de 1830. É importante perceber que mesmo existindo similaridades na saída dos povos originários do litoral rumo aos processos de expansão territorial empreendidos na região dos Sertões Maranhenses, ambas estão articuladas pelo fio condutor da colonialidade do poder. É importante considerar que

Barra do Corda é uma cidade feita de indígenas e por indígenas. Quando os sertanistas incursionaram já existia um território dominado por grupos étnico-sociais, cada qual com os seus modelos de organização social, política e econômica. No espaço urbano que hoje se nomeia Barra do Corda, haviam e continuam havendo vidas indígenas que habitam a cidade, na mesma medida em que ela os habita. (SARMENTO, 2018, p. 47)

Certamente, o marco fundador da cidade indígena é feito por outros caminhos que não são apontados pela Historiografia oficial.

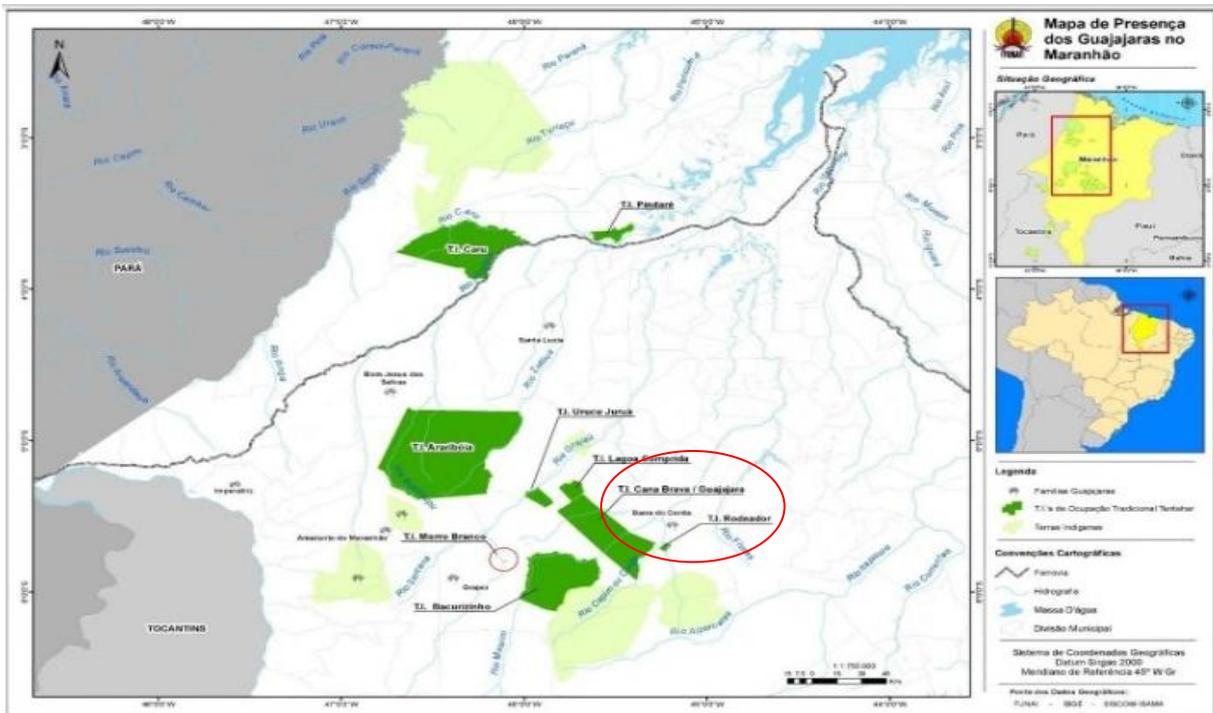
1.2 A atualidade dos Tenetehara: território, população e proximidade dos karaiw

Os Tenetehara são povos indígenas também conhecidos no Maranhão como Guajajara. Esses povos são de ascendência tupi-guarani e o território ocupado por eles possui uma área de terra com dimensão de quinze mil hectares, de acordo com a demarcação realizada pelo Governo Federal, distribuídos em doze “territorialidades específicas” (ALMEIDA, 2008, p.52), que vão desde o Vale do Pindaré até o Médio Mearim, na região central do Maranhão.

Os indígenas Tenetehara que fazem parte deste estudo são provenientes das Terras Indígenas denominadas de Canabrava e Rodeador. Esses territórios demarcados contam com uma extensão de 137.329 e 2.319 hectares e foram demarcados, respectivamente, nos anos de 1977 e 1978. Atualmente, “encontram-se homologados e regularizados com registros nos arquivos do Departamento de Patrimônio da União (DPU) e dos Cartórios de Registros Imobiliários (CRI) dos respectivos municípios a que pertencem” (ZANNONI, 1999, p.21).

Um aspecto comportamental concernente à territorialidade desses povos refere-se à habitação de forma permanente em alguns povoados e áreas urbanas em regiões próximas às suas terras demarcadas. Nesse recorte, está a microrregião do Alto Mearim e Grajaú, nas proximidades de Barra do Corda, o que significa uma relação de proximidade com os *karaiw*, termo polissêmico utilizado pelos Tenetehara para designar os “brancos”, “os invasores, os poderosos e às vezes o governo”, aqueles com quem os indígenas “negociam” (GOMES, 2002).

Imagem 4: Mapa da presença Tenetehara no Maranhão



Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas>

O círculo vermelho no mapa que demarca as Terras Indígenas (T. I.) no Maranhão, mostra as T. I. que são circunvizinhas a Barra do Corda-MA e, portanto, é uma área de muita proximidade urbana, à qual pertencem vários alunos que estudam na zona urbana dessa

cidade. Sobre a ocupação da região centro-sul do Maranhão, conforme Martins (2019, p.), os Tenetehara “são os índios contemporâneos no Maranhão de mais antigo contato com a sociedade não indígena, as primeiras notícias sobre eles remontam ao início do século XVII”. De acordo com os dados do Censo/IBGE 2010, esse povo conta com a maior população indígena do estado, sendo seu quantitativo de 23.830 indivíduos. São falantes de uma língua classificada no tronco linguístico Tupi.

Os dados técnicos referenciam em números os indígenas, enquanto este tópico trata do percurso feito pelos Tenetehara até fixarem-se nessas regiões e terem seus espaços territoriais de marcados e reconhecidos pelo Estado brasileiro. Essa trajetória foi permeada de tensões, conflitos e trocas, estabelecendo as representações culturais desses povos e definindo suas identidades étnicas. Na concepção de Barthianiana (1998), essa identidade é responsável pela identificação dos indivíduos com seus pares, pertencentes ao mesmo grupo, que se aliam em períodos de conflitos externos, por meio de um discurso comum referenciado pelo grupo e pela diferenciação com aqueles que têm uma representatividade divergente, numa linha divisória entre o “nós” e os “outros”.

Então, verifica-se a importância de analisar esse marco divisório entre atores sociais Tenetehara com suas representatividades distintas, observando como esse processo constitui a jornada do povo aqui focalizado. Por outro lado, se faz necessário compreender como o entrecruzamento com grupos outros marcou uma convivência conflituosa que tece uma História, suas relações sociais e seu caminho na reconfiguração de sua identidade a partir do contato com os não indígenas. Assim, faz necessário (re)visitar esses espaços para compreender as singularidades que nortearam os rumos dos Tenetehara.

1.3 Trajetória Tenetehara: a odisseia de um povo - conhecer é uma forma de respeitar

A autodenominação Tenetehara inclui os indígenas Guajajara e Guajá no estado do Maranhão e também os Tembé na região do Pará, sendo esses grupos ligados ao tronco linguístico Tupi. O contato desses povos com os não indígenas consta mais de três séculos. Essa longa duração de proximidade entre os Tenetehara e os não indígenas, figurada primeiro como os europeus e posteriormente como os brasileiros, traçou linhas de abordagem distintas entre os antropólogos, atravessando teorias que transitam desde a perspectiva da “transição cultural”, apontada nos estudos de Charles Wagley e Eduardo Galvão (1955). Já o antropólogo Mércio Pereira Gomes (2002) trata sobre “a busca da liberdade pelo povo

Tenetehara”, enquanto a doutora em sociologia Elisabeth Coelho (2002) posiciona sua tese na “dinâmica da disputa pela terra entre os índios e os brancos no Maranhão”.

Outro trabalho de grande importância nos estudos históricos e sociológicos sobre os povos Tenetehara é o do professor Claudio Zannoni, que partilhou de forma direta entre os alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no ano de 2002 a sua experiência de encontro com os indígenas Tenetehara após a decisão de vir morar no Brasil, no seminário capuchinho de Barra do Corda, no Maranhão. Essa experiência foi muito significativa na construção social e historiográfica do pesquisador, que hoje constrói uma proposta metodológica sobre esses povos. Zannoni, que era natural da Itália, veio a Barra do Corda com o propósito religioso e desvinculou-se de seu projeto original para ser uma voz que luta pelo respeito aos Tenetehara. Sua experiência antropológica com foco em etnologia dos povos indígenas é um referencial estrutural sobre “o dinamismo Tenetehara pela perspectiva do conflito e da coesão”.

Todos os trabalhos antropológicos, sociológicos e históricos são referências necessárias para discutir a contemporaneidade dos povos Tenetehara, principalmente, num trabalho que procura ser referência aos estudos interétnicos, interculturais e locais na Educação Básica, visto que há uma produção intelectual vasta sobre os povos indígenas do Maranhão, porém, não têm uma linguagem voltada a professores e alunos que transitam nesse segmento escolar. Então, propôs-se a uma leitura desses trabalhos, destacando-se uma trajetória histórica dos Tenetehara a fim de que seja uma fonte de pesquisa para os professores que tenham a ousadia de tratar esse tema como uma urgência curricular, política e social, numa projeção descolonizadora e democrática.

Assim, este percurso começa pelos registros sobre os primeiros contatos entre os Tenetehara e os não-indígenas, que remetem ao ano 1613, no século XVII. Gomes (2002, p. 516), em suas pesquisas, estimou que eram aproximadamente 10.000 indivíduos o número de Tenetehara antes do contato com colonizadores portugueses. Posteriormente, com a chegada dos Padres Jesuítas no Maranhão no século XVII, houve uma projeção positiva concernente ao crescimento populacional Tenetehara, pois estes puderam recuperar-se numericamente. Após as investidas sangrentas dos primeiros contatos, essa elevação da taxa de natalidade desses povos está fortemente vinculada ao projeto de “salvação das almas dos indígenas” numa investida catequética violenta que representou a violação do “outro” pela imposição da cristianização.

Gomes (2002, p. 69) analisa os reflexos da missão jesuítica no crescimento populacional e aponta que “nos cem anos de servidão e missionização jesuítica, cresceram para uns quatro mil”. O professor Zannoni (1999) acrescenta que o período de encontro e convivência inicial entre colonizadores e indígenas indica que essa fase foi de crescimento populacional, visto que os índios foram preservados com vida para cumprir a demanda de trabalho imposta pelos jesuítas.

Com a expulsão dos jesuítas do Maranhão, os Tenetehara voltaram às matas, como forma de proteção aos ataques sofridos do encontro com o europeu. Ubbiali (1997) indica em seus estudos que não houve notícias sobre essa etnia durante toda a segunda metade do século XVIII. Em Zannoni (1999) há a afirmação de que a presença dos Tenetehara na literatura reapareceu no início do século XIX, período que marca a expansão desses nativos rumo às regiões centrais do Maranhão, na área próxima aos dos rios Corda e Mearim, atualmente conhecida por Barra do Corda.

De acordo com esses registros, a ocupação indígena na região de Barra do Corda aconteceu anteriormente ao processo de colonização oficial, pois se identificou que no primeiro ano de fundação, em 1835, já havia presença Tenetehara. Conforme os estudos de Almeida (2019), existia um expressivo crescimento populacional Tenetehara nessa área, que posteriormente foi denominada de Barra do Corda pela História oficial. A historiografia destinou ao cearense Manoel de Melo Uchôa seu fundador, que foi recrutado no ano de 1835, pelo presidente provincial do Maranhão, Joaquim Vieira S. de Sousa, para povoar a região central do Maranhão (BRANDES, 1994). No dia 03 de maio de 1835, dia de Santa Cruz, ao marcar o local inicial do povoamento, designou-o de Santa Cruz de Barra do Corda, que atualmente tem o nome de Barra do Corda, definido no imaginário local, pelos muitos cipós nas margens do rio Corda, que assemelhavam-se a cordas. Há uma supremacia romanceada na ocupação de Barra do Corda por Manoel de Melo Uchôa:

Contam os antigos que Melo Uchôa e seus companheiros desceram para reconhecimento do lugar. Uns falam que foram atraídos por uma grande árvore, vislumbrada ainda do alto e de longe. Outros dizem que, margeando o rio, sem dúvidas chegaram a sua confluência com outro rio [...]. Por fim, começava ali a história de Barra do Corda. Sob a gigantesca ‘sapucaeira’, Manoel Rodrigues de Melo Uchôa, José Lázaro Teixeira e Félix Ribeiro, dois escravos, alguns arrieiros e pequeno grupo de índios, elegeram aquele local como melhor para fundar o povoado. (BRANDES, 1994, p. 59-62)

Enquanto aos Tenetehara que aqui estavam na época da chegada e fixação dos “brancos” em 1835, é destacada uma relação de tensão do contato interétnico:

O rápido crescimento da população tenetehara na região, bem como o estabelecimento de brancos nas mesmas localidades, acabou criando uma série de confrontos pelas terras da região conhecida como Médio Mearim, onde, hoje, habita o maior contingente indígena do Estado do Maranhão. (ALMEIDA, 2019, p. 33)

Posteriormente, propiciou a instalação de uma missão dos capuchinhos entre os Tenetehara no ano de 1897. A instauração da missão capuchinha reflete a forma de atuação do indigenismo brasileiro atrelado à missão católica, como é definido no parágrafo 12 do Decreto número 7, de 20 de novembro de 1889, que responsabilizava os estados pela catequese e “civilização” dos indígenas. Assim, a implantação da Colônia de São José da Providência do Alto representou as políticas de incorporação desses povos sob a condição socioeconômica e cultural impostas pelo Estado brasileiro. A intelectual Maria Aparecida Corrêa Custódio, em seu trabalho sobre o Conflito de Alto Alegre, apresenta como aconteceu a implantação da Colônia de São José:

frei Carlo planejou com seus confrades a implantação da Colônia São José da Providência (e nela um internato para meninas índias) em um sítio na região de Alto a forma como atuava inicial de não promover ‘colonização como meio de conversão’ (RELATÓRIO..., 1894/1995, fl. 2) e exigia mais um investimento eclesial: a divisão sexual do serviço religioso. (CUSTÓDIO, 2020, p.10)

Essa proximidade imposta pelos capuchinhos gerou uma situação de injunção aos modos culturais desses nativos, em que o propósito era de “incorporar os índios à população civilizada” (GOMES, 2002), com o fim de formar bons cristãos e trabalhadores agrícolas, significando um desmando à lógica organizacional desses povos. Tal condição foi acrescida ao poio do governo estadual, que desde “26 de fevereiro de 1896 concedeu aos frades a competência para cuidar da educação dos meninos índios”, ofertando subsídio anual para manter todas as atividades, motivo de reclamação de frei Carlo (RELATÓRIO..., 1979, p. 2; RELATÓRIO..., 1896/1995).

Nesse sentido, a catequese indígena, vinculada ao contexto do Padroado vigente no Período Imperial brasileiro, demandou uma forma de incorporação dos povos Tenetehara que eclodiu numa experiência de resistência e insurgência, marcando os primeiros anos da República Brasileira. Com isso, estabeleceu-se uma relação de subjugação aos povos indígenas em geral e, de forma direta, aos Tenetehara, que foram apontados como perigosos, traiçoeiros e desumanos. Tal situação fortaleceu a condição de desumanidade marcada pela colonialidade.

1.3.1. O estigma de Alto Alegre e suas implicações no universo de vivência local

Rememorar o passado de lutas e resistência que assinala os povos originários requer uma atitude de desconstrução sobre as interpretações históricas subsidiadas pela colonialidade que posicionou os sujeitos indígenas numa condição imobilizadora de selvagens e atrasados, sedimentando e fortalecendo o racismo contra esses povos. Nesse sentido, as múltiplas experiências de encontros entre nativos e colonizadores fortalecem o tom de superioridade ocidental sobre os primeiros, negando-lhes o direito de rememorar as experiências do passado a partir do seu lugar de fala, silenciando-os e impedindo-os de expor as representações que povoam a sua consciência sobre os fatos históricos que estigmatizaram seus corpos e suas subjetividades pelo contato interétnico.

Dessa forma, é imprescindível evocar um fato histórico de tal envergadura que entrou para os anais da História como o maior conflito entre indígenas e não indígenas, e que marcou exponencialmente a relação de contato entre indígenas e não indígenas na região de Barra do Corda. Recordado pelos indígenas Tenetehara de “Tempo do Alto Alegre”, cuja rememoração reavivada pelos cordinos, sua definição tem o peso definidor de “Massacre do Alto Alegre”. Uma das obras de referência sobre o ocorrido de 1901, escrita por Monza (1908), expressa a comoção da tragédia e a carga que a História tem na definição sobre os eventos, principalmente, quando há referência a uma verdade inquestionável. Nesse sentido, foi nesses termos de interpretações essencialistas, sobre bons e maus, que as palavras de Monza imortalizam o ocorrido de “Alto Alegre”:

Os italianos, como os brasileiros, estavam ainda comovidos com a tragédia deflagrada na manhã do dia 13 de março de 1901, quando centenas de índios atacaram a sede da colônia, implantada cinco anos antes por capuchinhos da mesma Lombardia, no lugar conhecido como Alto Alegre, entre os vales dos rios Mearim e Grajaú, a meio caminho das cidades de Grajaú e Barra do Corda, 62 quilômetros selva dentro. (MONZA, 1908 [2016], p. 15)

Como analisar uma situação tão complexa, já definindo os culpados? Há de orientar-se por elementos que extrapolam o poder do senso comum e da oralidade e romper com a tradição eurocêntrica que delimita os argumentos sobre o encontro interétnico. A cosmogonia expressa uma realidade administrativa entre os povos originários que ultrapassa a simplicidade explicativa daquele que tem o poder de definir as hierarquias sociais. Nesse sentido, é importante construir indagações que auxiliem a formação de um olhar dinâmico e questionador sobre o fato apreendido no imaginário que moradores locais e a sociedade em geral faz desse acontecimento, o qual ainda ecoa sob o peso de uma condenação histórica.

Assim, é necessário compreender como o processo civilizatório empreendido pelos colonizadores nesse caso específico, concentrado na presença dos capuchinhos, considerava os nativos como seres desprovidos de conhecimento e de uma conjuntura que devesse ser analisada antes de uma medida civilizatória. Gomes (2002) expressa como aconteceu e que motivos levaram os capuchinhos a firmar seu modelo civilizatório e religioso:

A estratégia missioneira dos capuchinhos se baseava, ou melhor, recendia ao pensamento dominante do século XIX que juntava as noções de catequese e civilização. Não adiantava só ensinar a palavra de Deus sem mudar os costumes dos índios. Tal era sem dúvida, a grande lição que a experiência jesuítica transmitira aos seus sucessores. Assim, para catequizar e civilizar índios eles concluíram que teriam que agir no sentido de desestruturar suas sociedades e suas culturas. Um dos pontos cardeais desse projeto está explicitado no livro de correspondência da missão do Alto Alegre, quando declara de suma importância ‘desmembrar as aldeias indígenas e reduzi-las a grupos familiares’. O sacramento do batismo, que independentemente da missão e anteriormente a ela, já era fortemente desejado pelos índios como meios de virarem cristão e serem aceitos pelos regionais, não deveria ser ministrado a nenhum índio de quem ‘não se tivesse a garantia moral de que não mais viveria em sua aldeia’. O índio que fizesse parte da Missão do Alto Alegre, por viver nela ou em aldeias de sua autoconcedida jurisdição, e dela quisesse se ausentar, teria que obter permissão dos frades. Caso contrário, ficaria sujeito ao devido castigo. (GOMES, 2002, p. 267)

Uma estratégia catequética que utilizava a prática de castigos físicos certamente não seria acolhida positivamente pelos indígenas, pois estes “não encontravam significado naquele tipo de educação, e estavam insatisfeitos por ficarem separados de seus filhos” (ZANNONI, 1998b, p. 102). Trata-se de cenário bastante significativo para povos que têm a liberdade como elemento constitutivo de sua existência, os quais apreciam o convívio com a natureza como integrante do seu ser, não podendo tal violência ser aceita com normalidade. Dessa forma, o princípio educativo foi recebido com contestação por um grupo de indígenas Tenetehara que se rebelou de forma violenta e adentrou no acampamento missionário, onde

[...] na noite de 13 para 14 de março do ano passado os índios atacaram o collegio S. José dirigido pelos capuchinhos no Alto Alegre matando os frades, as freiras e também diversas famílias da circumvisinhança. Conservavam-se eles depois do fato [parte ilegível] installados naquelle estabelecimento percorrendo as estradas e interrompendo as comunicações. (Relatório do Presidente da Província, 1902, p. 05-06)

A ação empreendida pelos Tenetehara teve na figura de Caiuré Imana, também conhecido como João Caboré, o importante líder do levante. Esse indígena, que tinha convivido com os não indígenas da região, já “adulto – aceitara a conversão e, a princípio, submetera-se aos parâmetros de vivência impostos pelos capuchos” (EVERTON, 2016, p. 13). No entanto, Cauré Imaná não se adaptou às regras definidas pela religião que aceitou ao ser batizado e praticou a bigamia, comportamento que era severamente combatida pelos

frades. Sua ação foi corrigida por meio de punições que incluíam humilhação pública e castigos físicos (COELHO, 2002, p. 120). Essa atitude corretiva pode ser identificada como um dos elementos instigadores do ataque organizado pelos indígenas à missão.

Para os não indígenas, o evento de Alto Alegre marcou significativamente a história e as relações entre os Tenetehara e os “cristãos” de Barra do Corda, pois até hoje esse conflito permeia as interações entre esses atores sociais. Assim, delimita as relações fronteiriças constituídas por realidades culturais distintas, expressas nos múltiplos espaços de convivência que dão à cidade, “entre registros de pedra, de papel e reminiscências” que manifestam significados sobre esse evento, marcados pelo poder do simbólico e da sensibilidade. A rigidez que define o poder historiográfico de atribuir sentido, ao fixar imagens e discursos imbuídos de uma identidade, (re)afirma verdades conflituais dessa relação na qual o “outro” tem sua alteridade marcada pelo poder da verticalidade de quem define “a verdade”.

Nesse contexto, as narrativas têm um poder de professar quem é culpado e aquele que é destituído da culpa, numa relação permeada por um jogo de poder em que para aquele que é dado o direito discursivo também é ofertada a autonomia de ensinar a História, pois, segundo a intelectual Coelho (2002, p. 117-118),

Foram construídas várias versões para esse incidente, que ficou sendo chamado pelos Guajajara de ‘tempo do Alto Alegre’ e, pelos brancos, de ‘massacre do Alto Alegre’. As versões revelam o lugar a partir do qual seus autores se colocam e os interesses que defendem. A versão construída pelos capuchinhos procura justificar a reação dos Guajajara como decorrente de interferência externa e sobrenatural. Segundo essa versão, os índios foram insuflados por colonos da redondeza que estavam enciumados por causa da prosperidade econômica que a colônia do Alto Alegre vinha obtendo. [...] Os frades construíram um discurso que enaltece o clima de paz e tranquilidade nas relações com os índios, afirmando haver plena aceitação, pelos índios, das estratégias de catequização. [...] A versão construída pelos Guajajara justifica o ataque à missão como fruto da revolta com os métodos de catequese e colonização impostos pelos frades. Alguns fatos são por eles arrolados como responsáveis pelo aumento da insatisfação que sentiam.

Assim, entre os símbolos que reavivam a memória por meio das edificações da cidade, conferindo o tom da identidade urbana, a Igreja Matriz de Barra do Corda, fundada em 1951, foi edificada como monumento religioso em referência aos “mártires religiosos” mortos em Alto Alegre. No seu interior, foram abrigados os restos mortais dos padres capuchinhos, onde os fiéis e visitantes rememoram uma narrativa da cidade que se dispõe a ensinar aos transeuntes as faces do processo histórico que nas “vozes hegemônicas e narrativas oficiais”, de forma homogênea, concedem o poder legitimador dos acontecimentos históricos, bem como das paisagens urbanas de quem as edificou como verdades indiscutíveis.

Imagem 5: Igreja Matriz de Barra do Corda/MA inaugurada no ano de 1951



Para compor o estudo dessa trajetória histórica, referenciaram-se principalmente intelectuais indígenas, pois estes expressam seu olhar a partir dos espaços de vivência constituídos entre o “eu” e o “outro”, utilizando-se do poder da narrativa relatada na primeira pessoa, por meio de um protagonismo de resistência às abordagens que os aprisionaram num tempo e espaço estático. Nesse sentido, o advogado e mestre em Direito Econômico e Socioambiental tem uma vasta pesquisa histórica sobre a questão territorial, que ainda é uma situação delicada e intimamente ligada à condição de ser ou não ser indígena, pois “muita gente ainda nos dias de hoje questiona a identidade de indivíduos indígenas e suas coletividades como povos, tendo como objetivo principal combater as lutas indígenas por seus direitos territoriais” (GUARANY, 2009, p. 45).

Não há como desvincular o propósito econômico e consequentemente territorial que movimentou as navegações europeias e conduziu à colonização do espaço territorial brasileiro, a ser interpretado como princípio capitalista partícipe do projeto da Modernidade/Colonialidade europeia, que contemplava a acumulação e o lucro de forma totalmente diferente da visão dos povos originários. Essa disparidade de interesses já foi um aspecto constitutivo do marco fundador e das disputas de interesses que foram ditadas pelos colonizadores e refletiu como uma das cismas contra esses povos, que conduziram ao extermínio direto de muitas etnias e à “miscigenação forçada”. Nesse sentido, verificou-se a força da violência sexual contra a mulher indígena, que consta em registros históricos “de que

homens brancos recebiam incentivo para casarem e terem filhos com mulheres índias, com vistas a povoar as terras brasileiras” (GUARANY, 2009, p. 51).

É interessante a forma como o autor conduz a reflexão sobre essa história que constrói o caminho dos povos originários de maneira preconceituosa, mas que deve ser considerada como fonte de pesquisa para que aconteça um entendimento sobre os desafios enfrentados pelos povos originários, principalmente, no tocante ao reconhecimento da cidadania e dos direitos conquistados através da consciência da identidade indígena, consubstanciada pela autoidentificação definida no artigo terceiro do Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) que reconhece juridicamente:

Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

A necessidade de propor uma análise sobre autodefinição é justamente para que tenhamos a sensibilidade de reconhecer as formas de resistência e enfrentamento que foram exigidas diante da violência que atingiu os povos originários na colonização. Assim, podem ter reconhecida e respeitada a sua condição de existir como sujeitos de direito em toda a sua ontologia e cosmovisão.

Essa condição de supressão da subjetividade indígena está diretamente relacionada ao modo representativo sobre o indígena no senso comum e também como a História foi escrita e ensinada, desvinculada dos processos de ocupação e colonização territorial, que marcam de formas próximas, mas singulares, que traçam essas trajetórias de resistências e lutas marcadas por avanços e sufocamentos que hoje são manifestados na marginalização e invisibilização de povos tão sedentos de reparação histórica, social, cultural e educacional. Cunha (2012) aponta a necessidade de questionar a História do Brasil, a canônica, que começa invariavelmente pelo “descobrimento”. São os “descobridores que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História” (CUNHA, 2012, p. 8). Desde então, modelos explicativos utilizados pela sociedade em geral para entender a população indígena estão arraigados a narrativas ora depreciativas, ora romantizadas, mas de forma geral são estereotipados e generalizantes:

É que não é de hoje o pensamento enviesado sobre o processo civilizatório brasileiro, quando se trata da questão indígena. A cada nova fase da história do Brasil (Colônia, Império, República), uma abordagem teórica era desenvolvida com

a finalidade de estabelecer um paradigma que pudesse definir qual o papel dessas populações no contexto do desenvolvimento econômico que o Brasil queria para si. (MUNDURUKU, 2012, p. 25)

Em virtude dessas visões distorcidas utilizadas para entender a população indígena, se faz necessário compreender a importância da legitimidade da diferença e das transformações culturais pelas quais esses povos passaram ao longo de cinco séculos. Entende-se que há uma dívida histórica latente sobre esse enfoque que gerou uma visão de inferioridade dos indígenas, com prevalência no Brasil até meados do século XX, perdurando até os dias atuais. Como explicita Munduruku (2012, p.23), “não tem sido muito fácil para os nossos povos viverem uma vida digna em terras brasileiras desde a chegada dos europeus, no século XVI. Desde essa época a compreensão a respeito de nossa história e de nossa cultura tem sido relevada a um patamar pouco dignificante”.

Nesse sentido, é importante adentrar pelos labirintos da História e aproximar-se das Histórias Locais sobre as etnias indígenas que se entrecruzam na cidade e revelam o seu olhar sobre ela. Nesse palco, em todos os atores sociais, materializa-se uma paisagem cheia de cores e de essências que exalam os ares da cidade, fragrâncias que ao serem combinadas revelam uma nova condição de ser e estar nesse cenário, pois o multiculturalismo é essa forma de conceber as diferenças como possibilidades de ressignificações individuais e sociais, no qual as convivências não são harmoniosas como a brisa, mas provocam tensões e cicatrizes como furacões. O mais importante nesse percurso é oportunizar uma aprendizagem que oriente ações sociopolíticas que imprimam respeito e valorização dos diferentes atores desse cenário que é a cidade, o bairro e também a escola, espaço privilegiado de convivências. Nessa perspectiva, como afirma Pesavento (2007, p. 14),

Mas a cidade, na sua compreensão, é também *sociabilidade*: ela comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos. Marcas, todas, que registram uma ação social de domínio e transformação de um espaço natural no tempo. A cidade é concentração populacional, tem um pulsar de vida e cumpre plenamente o sentido da noção do ‘habitar’, e essas características a tornam indissociavelmente ligada ao sentido do “humano”: cidade, lugar do homem; cidade, obra coletiva que é impensável no individual; cidade, moradia de muitos, a compor um tecido sempre renovado de relações sociais.

Por compartilharmos com a perspectiva de Pesavento (2007), sobre as leituras possíveis que a cidade nos dá, ousamos enveredar nesse reduto que conta e contém as tramas que teceram as Histórias entre indígenas e não indígenas. Estas arquitetaram e ainda enredam a cidade de Barra do Corda, permitindo-nos enxergá-las e atribuí-lhes novos significados aos acontecimentos fundadores desse encontro que certamente não apagará os rastros de sangue

promovidos pela imposição cultural, pela disputa territorial, pelo genocídio contra os povos originários que maculam a História Nacional e Local, perpetuados pela hegemonia epistêmica que por muito tempo silenciou os povos indígenas e reflete em muitas dificuldades pelas quais esses povos passam até os dias atuais, como é o caso dos processos de formação identitária indígena.

As contribuições do líder indígena, ativista, escritor, jornalista e filósofo Ailton Krenak são significativas ao proporem uma reflexão sobre o processo colonial e como ele estabeleceu relações de dominação racial eurocentrada ao definir uma superioridade dos povos colonizadores sobre os povos originários:

[...] aqui os povos indígenas foram todos rebaixados a uma condição de sub-humanidade: aos rebeldes, o genocídio da guerra justa, e aos capturados, a catequese e a escravidão. A demanda dos povos indígenas por seus territórios de origem é uma demanda pelo coletivo, pela autonomia, pelo direito de ir e vir e continuar sendo indígena, pela aceitação da diferença, não pela reserva segregada num mar de agrobusiness. (KRENAK, 2019, p. 11)

1.4 Barra do Corda e sua face Tenetehara

Nesse mosaico de imagens e identidades, a cidade de Barra do Corda vai edificando uma composição que possibilita uma atualização da memória, rompendo timidamente com a matriz colonialista de poder que edificou seu corpo e instituiu os espaços da memória por meio das inscrições ocidentais. Nesse cenário, o silêncio característico dos Tenetehara, como estratégia de autoproteção, vai ganhando um tom contra-discursivo que reflete na paisagem urbana, ecoando o anseio de visibilidade nessa tessitura sócio-histórica que tenciona os discursos oficiais, de modo a romper com as práticas homogeneizantes e abrir espaço para histórias outras, que ao acolher o diferente na produção de memórias propõe uma performance plural à cidade.

Nesse cenário, a cidade vai constituindo-se também na materialidade visível das formas urbanas, numa busca de referências Tenetehara que, mesmo não tendo a força memorial da imagem exposta à frente da Igreja Matriz, expressa o poder da ligação cristã herdada da colonização e os ecos do “tempo de Alto Alegre”, como expressão da trama relacional dos conflitos e tensões entre indígenas e não indígenas na disputa de significações e visibilidade a esses distintos atores sociais. Assim, esses espaços da memória emergem como expressões do presente desses povos e como novas formas de apropriação da cidade, sendo necessário articulá-la nesse movimento díspar e ao mesmo tempo constituído de formas de

inclusões e pequenas subversões socioculturais. Nesse sentido, as duas imagens abaixo representam as marcas dos indígenas na materialidade da cidade, sendo que a primeira imagem ainda está impregnada de uma abordagem caricata dos indígenas e a segunda, mais atual, permite ao indígena a possibilidade de ser reconhecido e respeitado na sua diferença de ser e de estar na sociedade cordina, bem como a sensação de pertencimento e de identificação.

Imagem 5: Balneário Guajajara Iate Clube, localizado na confluência dos rios Corda e Mearim



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 6 - Grafite com o rosto de uma mulher indígena Tenetehara na escadaria de acesso ao bairro Tresidela



Fonte: https://www.instagram.com/p/COd4X0YJJaG/?utm_medium=share_sheet

Essas inscrições Tenetehara emergem pela mão dos artistas cordinos. A primeira fica no Guajajara Iate Clube - o Guaja -, onde aconteceram grandes bailes de carnaval a partir de 1968 até a década de 80, sendo ainda palco dessa festa na área externa do local, como também permanece como um balneário que abriga o encontro entre os rios Corda e Mearim. A outra imagem tem a assinatura do professor de Educação Básica e filósofo Kerson Almeida. Ambas as imagens representam possibilidades metodológicas no convívio com a diferença existente entre os povos Tenetehara e os cordinos, numa ressignificação dos valores que constituem a identidade local.

1.5 Os Tenetehara: ontologia, ancestralidade e contemporaneidade

A autodesignação Tenetehara significa “nós somos os humanos verdadeiros”, enquanto a alcunha de Guajajaras significa “donos do cocar”, sendo atribuída a eles pelos povos Tupinambá, com utilização posteriormente pela sociedade nacional.

Os estudos antropológicos de Galvão (1996) são importantes para que se conheçam os aspectos ontológicos e seja respeitada a ancestralidade, como também a contemporaneidade desses sujeitos históricos. Nesse aspecto, a territorialidade contribui para a compreensão da história étnica e para a formulação do embate com a alteridade nas relações políticas e sociais.

A organização das aldeias Tenetehara é principalmente nas proximidades dos rios ou lagos da região, as quais têm média até 400 moradores, numa organização familiar com modelo nuclear com uma “família extensa”, constituída pela união de muitas famílias pelos laços de parentesco. Nesse arranjo, o casamento das “filhas” representa essa ligação, pois após o matrimônio a nova família constituída vai fazer parte do núcleo do pai da esposa e o marido vai prestar serviços ao chefe familiar por um período mínimo de dois anos. Nesse contexto, o nascimento de meninas é festejado pelos pais, devido à situação de prestígio econômico que o futuro casamento significará. No tocante ao poder na aldeia e perante o Estado, a figura do cacique simboliza a comunicação.

As atividades econômicas são baseadas na produção agrícola, na venda de artesanato. Atualmente, muitos indígenas atuam na área de educação e saúde dentro dos seus territórios, num entendimento de que “há a necessidade dessa formação para que os próprios indígenas sejam protagonistas na interlocução com a sociedade envolvente, ocupando cargos na gestão e condução de suas políticas, cargos estes que até então são ocupados por não indígenas” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013, p. 11). Assim, as atividades econômicas tornaram-se mais plurais e fazem parte da nova dinâmica desses povos em relação à sua ligação com o contexto urbano e a cidade, visto que muitos moram na zona urbana e trabalham nas aldeias, num fluxo intermitente ou provisório que muitas vezes não é entendido nos espaços escolares urbanos onde os filhos desse indígenas, que se dividem entre a cidade e a aldeia, muitas vezes precisam frequentar, para que conheçam e se reconheçam no pertencimento territorial e identitário.

Um outro aspecto significativo sobre esse movimento migratório dos Tenetehara e a forte presença na aldeia atualmente tem conexão com a representação desta como

espaço legítimo de reprodução de sua existência histórica e territórios de direitos. De modo mais pragmático, a importância da aldeia é intensificada, também pelo fato de estarem vivendo na cidade de Barra do Corda: o contra-espaço manifesto na própria produção dos fluxos de acontecimentos da vida indígena (SARMENTO, 2018, p. 75)

Nesse sentido, a aldeia impõe-se como expressão, como vínculo direto à identidade, da “memória originária” no sentido histórico-social e como perpetuação dos seus etnoconhecimentos, sua cosmologia e seus rituais. No que concerne à cosmologia, rememoram o tempo que Maíra ainda vivia no mundo terreno e era provedora do seu povo, num tempo dedicado a festas. Nessa conjuntura, o trabalho era responsabilidade das mulheres Tenetehara, conforme a fala de dona Maria de Lourdes Pompeu: “na nação Tenetehara as

índias é que trabalha mais; a índia é que vai lá pescar, vai lá plantar a mandioca. Plantava de tudo: abóbora, mandioca, melancia, milho, arroz, feijão” (SARMENTO, 2018, p.81). Essa condição de gênero remete-se à cosmologia desses povos, que têm mudado significativamente com os estudos sobre as relações de gênero entre os Tenetehara, tendo como uma expressão dessa mudança no cenário nacional a liderança Sônia Guajajara:

É uma das maiores vozes do movimento indígena brasileiro. Nasceu em 1974, em uma aldeia do povo Guajajara/Tentehar, na região de Floresta Amazônica do Maranhão. Soninha, como é carinhosamente conhecida, é a atual coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), mas esteve por dois mandatos à frente da Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão e foi vice-coordenadora da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (COIAB) por cinco anos. Ela já acumula 25 anos de luta na defesa dos direitos dos povos indígenas. (SANTOS, 2015, p.04)

Mesmo com as mudanças ocorridas na estrutura política interna, que reconhece mulheres indígenas como caciques, na autonomia de gênero e nas relações socioculturais ainda prevalecem e se fortalecem entre os Tenetehara os rituais, o *zemuichi'ohaw* (festa do mel), o *wira'ohaw* (festa da menina-moça/ritual do moqueado), o *awaxi'ohaw* (festa do milho) e o rito de passagem dos rapazes. Estes assinalam uma forma de manutenção e legitimação das expressões culturais Tenetehara com o seu passado (SARMENTO, 2018, p. 90).

Assim, vão sendo traçadas as relações de contato interétnico e a luta pelo fortalecimento, reconhecimento e respeito à diferença dos Tenetehara, num constante redesenhar-se de alteridade com os moradores da zona urbana de Barra do Corda-MA, constituindo-se um modelo próprio de existência nessa cidade. Nesse sentido, compõe o cenário de diversidade sociocultural constituído por negociações e resistências como alternativas à perpetuação da sua existência e identidade étnica.

Apregoam-se constantemente aspectos comparativos com outras etnias presentes no circuito de convivência local, quando cidadãos reiteram que indígenas na zona urbana deixam sua indianidade, situação de conflito constituída no imaginário local, ao comparar os Tenetehara com a etnia dos Ramkokamekrá/Kanela:

Os cordinos afirmam que os Canelas são índios puros, organizados politicamente, que mantém a tradição, enquanto os Tenetehara já deixaram a sua cultura para trás. Os Canela aparecem no discurso dos cordinos como o exemplo do que seria um índio de verdade. E, apesar da tensão entre a população cordina e os Tenetehara remeter a conflitos passados e recentes, a descrição de como se vestem, como agem e se organizam, também compõe o discurso dos ‘brancos’ aos explicarem o porquê da sua aversão com esta etnia. (RIBEIRO, 2009, p. 51-52)

Logo, é notório o comparativo entre indígenas puros e aqueles que são desqualificados desse nexos identitário cultivado tão fortemente pelos Tenetehara, que nesse jogo de disputas são categorizados como “impuros, interesseiros, marginais, dissociados de suas origens tradicionais e de sua essência cultural” (SARMENTO, 2016, p. 92). Incidem sobre a etnia Tenetehara discursos de racismo vinculados ao assimilacionismo cultural e à falsa condição de indígena, elemento que reflete diretamente sobre a construção/contestação de suas identidades étnicas. Nesse caso, não consideram que a identidade “implica reivindicar ser julgado e julgar-se a si mesmo de acordo com os padrões que são relevantes para tal identidade” (BARTH, 2000, p. 131), ou seja, os contatos interétnicos são consubstanciados pelas distintas formas de aproximação que aconteceram na relação de dominação, subjugação e enfrentamento entre os colonizadores e os colonizados, numa condição particular de contato de cada etnia.

Nesse aspecto, é imprescindível analisar as especificidades do contato em cada região do Brasil, pois os silenciamentos, as invisibilidades e a subalternidade que foram conferidos pelos dominadores e fortalecidos pelas narrativas nacionais e regionais proporcionam nuances diferentes, como podem ser identificados na própria realidade de Barra do Corda-MA pelos pontos de vista sobre o contato dos “brancos” com os Tenetehara/Guajajara e os Ramkokamekrá/Kanela. Portanto, defende-se neste trabalho que o aspecto inicial, ao se propor trabalhar com as etnias indígenas brasileiras, é considerar as experiências culturais e de contato de cada região, pois, certamente, têm aspetos *sui generis*.

Acredita-se que esses discursos são parte de uma percepção de que não há unidade de luta pelos povos indígenas das diferentes etnias brasileiras. No entanto, essa situação de individualismo étnico mudou drasticamente a partir da década de 1970, com os movimentos de contestação à Ditadura Militar no Brasil dos anos de 1964 até 1985, período que marcou profundamente os povos indígenas devido ao violento extermínio físico, como também pelas políticas de “modernização” do Brasil, que objetivavam a integração indígena ao Estado, num movimento de homogeneização e perda de direitos dessas etnias.

1.6 Pan-indigenismo: uma identidade de alianças pela sobrevivência das comunidades tradicionais

Os Tenetehara uniram-se às demais comunidades tradicionais existentes no Brasil, numa aliança que busca sobrevivência, respeito, reconhecimento e protagonismo. Esses elementos somados manifestam-se por meio da luta de falarem por si e por seus territórios, com a autonomia presente do seu lugar de fala e num gesto de solidariedade ao alertarem os não indígenas sobre os perigos da política neoliberal de consumir a natureza, que é seu habitat principal e das suas subjetividades. Como afirma o ambientalista e pensador indígena Ailton Krenak (2020), a luta desses povos para continuar a existir é uma constante desde a invasão portuguesa até hoje:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. (KRENAK, 2020, p.14)

A partir desse anseio de resistir, reexistir e expandir suas subjetividades, nasceu o Movimento Indígena Brasileiro (MIB), difundindo-se para além de seu “órgão tutor”, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), numa mobilização étnica que representou um momento singular do protagonismo indígena, principalmente na luta pela demarcação territorial e pelo reconhecimento e respeito às suas diferenças culturais. O empenho e a união desses povos tiveram como resultado um capítulo sobre a proteção dos direitos dos indígenas na Constituição Federal de 1988. Foi um período da História brasileira que oportunizou uma mudança de paradigma na História Indígena, pois os povos tradicionais apropriaram-se do seu lugar de fala como expressão de luta, resistência e autonomia.

Nesse sentido, é importante apresentar a origem e o desenvolvimento do Movimento Indígena Brasileiro, que hoje tem à frente uma potência Tenetehara: Sonia Guajajara. Na década 1970, materializou-se uma efervescência nas questões sociopolíticas no contexto da Ditadura Militar, o Plano de Integração Nacional (PIN), lançado pelo governo, que procurou estabelecer uma forma política de assimilação indígena à sociedade nacional. Essa ação era direcionada por uma ideia de desenvolvimento inaugurada pelo então “Milagre Brasileiro”, instituída por desmandos autoritários e repressores, como o cerceamento de direitos. Esse cenário somava-se aos desmandos da Funai, com uma atuação política paternalista e assistencialista que não se firmou, devido à gradativa escassez de recursos financeiros federais

para a manutenção desse modelo de ação, bem como pela coalizão do olhar discriminatório que a sociedade envolvente tinha sobre a importância limitada direcionada ao indígena. Tal condição de invisibilidade foi sentida pelo sociólogo indígena Gersem Baniwa (LUCIANO, 2004) e expressa no seu livro, que tem importância estrutural no entendimento sobre os povos indígenas, tendo o contexto sobre ser indígena vigente até a década de 1970:

Antes da década de 1970, chamar alguém de índio, fosse ele nativo ou não, era uma ofensa. E como a denominação estava associada aos povos nativos, consequentemente as denominações e as autodenominações étnicas eram igualmente indesejáveis. Por isso, muitos índios negavam suas identidades e suas origens, ou melhor, tentavam negar suas origens étnicas, pois na maioria dos casos a negação era uma verdadeira ilusão, uma vez que ninguém consegue esconder aparência física, usos, costumes e modos de vida e de pensamento. (LUCIANO, 2004, p. 31)

Assim, era importante reconhecer que as lutas e resistências assistemáticas do passado deveriam compreender uma consciência de unidade no projeto de enfrentamento social estabelecido a partir da década de 1970, no qual as lideranças indígenas apoiadas por militantes não governamentais, missionários ou laicos, deveriam representar uma “visão pan-indígena, unindo-se e partilhando uma experiência de ‘fraternidade indígena’” (OLIVEIRA, 1988, p. 18), considerando as semelhanças das rígidas condições de vida pelas quais passavam devido à ineficiência do Estado na implantação de políticas públicas direcionada aos indígenas. Com um ideário mais direcionado sistematicamente, suas ações reivindicavam por direitos que contemplassem todos os povos indígenas, como também como forma de conter os interesses capitalistas diretamente ligados aos seus territórios.

Envoltos numa consciência de indianidade e aproximados por uma condição de *identidade supra-étnica*, organizaram mobilizações em meio ao nascente Movimento Indígena Brasileiro, com o objetivo de definir critérios de ação, para barrar um projeto de emancipação engendrado pelo próprio Estado brasileiro, “por meio de uma lei que deveria transformar os índios sobreviventes em cidadãos comuns. Assim estaria decretada a extinção final dos povos indígenas do Brasil” (LUCIANO, 2006, p. 45). Essa atitude governamental foi preconizada Rangel Reis, em 1978, então ministro do Interior, e sequenciada pelo presidente da FUNAI, Nobre da Veiga, em 1981. Tal atuação deflagrou uma ação coesa na luta pelo direito de ser e estar representado na sociedade brasileira, pautado num respaldo ideológico imprescindível para legitimar o MIB e alcançar seus objetivos.

Destarte, a criação da União das Nações Indígenas (UNI), em junho de 1980, teve um fundamento dialógico entre as lideranças regionais, locais e o Estado, na construção de uma “aliança permanente entre os povos indígenas” (MUNDURUKU, 2012). Em contraposição à

mobilização social planejada e em execução pelos povos indígenas, os militares e representantes do poder político instituído passaram a perseguir esses povos sob a acusação de que estes eram uma ameaça à integridade nacional.

As atividades do MIB eram deliberadas em assembleias e ganharam força durante Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), desencadeando uma relação de horizontalidade na “interação entre esses povos e a sociedade envolvente em condições de igualdade, pois que se funda na garantia do direito à diferença” (BARRETO, 2003). A visibilidade das reivindicações dos indígenas foi imortalizada na História nacional pela imagem e pelo discurso proferido pelo líder indígena Ailton Krenak, em setembro de 1987.

Imagem 7: Ailton Krenak discursando na Assembleia Constituinte



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q

As ações mobilizadoras empreendidas pelos povos indígenas e em favor de si próprios resultaram no capítulo VIII, denominado de “dos Índios”, na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 231 assegura a esses povos o direito à alteridade cultural e o reconhecimento legal à cidadania, e no artigo 232 versa sobre o fortalecimento do protagonismo indígena, visto que “índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Assim, reconhece-se que a promulgação da Constituição Federal em 1988 representou avanços significativos na proteção e no

reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil. No entanto, ainda há um abismo significativo entre o discurso e a prática, pois, como afirma Bicalho (2010, p. 231),

Há uma enorme distância entre o que se conquistou como direito na Constituição de 1988, e a realidade brasileira, na qual predomina uma ideia de cidadania pautada em princípios etnocêntricos do pensamento ocidental que, ao longo da formação do Estado nacional brasileiro, pensou e idealizou esse país como uma nação homogênea, detentora de uma identidade nacional única e centralizada na imagem de um Estado forte e conservador.

Nesse sentido, a garantia dos direitos indígenas ainda representa vulnerabilidades, principalmente no que concerne ao direito indígena à terra, visto que, na atual conjuntura governamental, os interesses da elite econômica e política foram potencializados em detrimento dos direitos indígenas. Assiste-se ao desmonte das agências públicas que tratam dos direitos humanos dos povos indígenas, como é o caso da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que atualmente faz parte do Ministério da Justiça. No tocante ao “marco temporal da ocupação”, o entendimento jurídico “estabelece que as terras indígenas serão aquelas nas quais houve efetiva ocupação, pelas populações indígenas, na data da promulgação da Constituição” (05 de outubro de 1988). Esse entendimento jurídico estabelece-se num

entendimento arbitrário da referida data carrega o vício da anti-historicidade, ignorando o passado indigenista brasileiro e o caráter originário de seus direitos, assim como o histórico compartilhado das graves violações dos direitos humanos desses povos por parte de particulares e do próprio Estado. (PEGORARI, 2017, p. 8)

Dessa forma, essa atuação autoritária que é pauta presente na ação do Estado brasileiro, manifestada pela restrição aos direitos indígenas, compõe obstáculos à demarcação territorial, como também às práticas econômicas que afetam diretamente as comunidades indígenas, seja por omissão ou negligências aos seus apelos individuais e socioculturais. Tal conjuntura reflete a tensão histórica existente entre os povos indígenas e os não-indígenas, fundamentados pelas disputas territoriais e imposições eurocêntricas revertidas de violência pela colonialidade do poder, configuradas pelo “epistemicídio” das práticas e saberes indígenas, “resultado do processo histórico de inferiorização do outro, tratando-o como não sujeito portador de direitos a partir de classificações autoritárias, que em cada momento histórico se fazem representar pela sociedade dominante de forma diferenciada” (BRIGHENTI, 2015, p. 145).

Portanto, estudos como o que é proposto por esta dissertação são uma tentativa de colaborar na reparação do infortúnio que a colonização causou a esses povos, instituindo ações pedagógicas que valorizem as narrativas indígenas e desconstruam os estigmas perpetuados pelo modelo educacional eurocêntrico, monocultural e homogeneizante, o qual

classifica as diferenças étnicas presentes na escola urbanas como um aspecto negativo, visto que os indígenas têm direito à educação diferenciada. Assim, compreende-se que é primordial desenvolver uma educação intercultural que aplique a temática indígena decolonial como possibilidade de mudança paradigmática.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO INDÍGENA

Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas, pode fazer o outro construir seus próprios sonhos. E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários.

Daniel Munduruku

2.1 Ensino de História frente ao paradigma decolonial

Neste capítulo, analiso como os limites interpretativos da História tradicional sobre os povos indígenas interfere no respeito e na valorização das comunidades Tenetehara que compartilham a convivência com os povos não indígenas no município de Barra do Corda-MA. Recorro à perspectiva analítica decolonial para desenvolver um Ensino de História Indígena que reconheça e valorize as diferenças étnicas e culturais dos povos Tenetehara, com o propósito de efetivar práticas de equidade étnico-racial numa relação dialógica entre os alunos e alunas Tenetehara e os não indígenas, com o objetivo de reorientar as relações intersubjetivas ainda impregnadas de racismo.

Acreditamos que o Ensino de História tem a potencialidade de promover um diálogo étnico-racial com o propósito de concretizar o reconhecimento do “outro”, aqui identificado

como os alunos e alunas da etnia Tenetehara que residem no município de Barra do Corda-MA, como interlocutor fidedigno de sua realidade sociocultural, posicionando-se nesse espaço de fala que também é deles/delas. Essa possibilidade expressa uma chance real do reconhecimento de que os indígenas possuem o direito de se apresentarem adequadamente (ESBELL, 2018), expondo seu olhar sobre os acontecimentos históricos, numa participação inclusiva, insubstituível e irrepresentável pelos atores sociais não indígenas.

Assim, na insurgência de reescrever uma nova História Indígena, destaca-se o aspecto mais relevante de ruptura com os padrões históricos vigentes, expressos pela violência colonial, que praticou uma hierarquia classificatória que inferiorizou suas formas de ser e existir. Nesse sentido, é fundamental entender que

[...] falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia. Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (LUCIANO, 2006, p. 27)

Nessa perspectiva, a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha convida-nos a fazer uma reflexão historiográfica com o propósito de romper com os padrões colonizadores do sistema mundial, que teorizavam sobre a eliminação dos indígenas como sujeitos históricos:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura “politicamente correta” foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos. (CUNHA, 2012, p. 22)

Nesse sentido, reorientar um ensino histórico que dignifique a importância dos povos indígenas passa, impreterivelmente, pela problematização do modelo histórico eurocêntrico, que parte de um espaço físico e geopolítico, etnocêntrico e monopolizante. Dessa forma, entende-se que é necessária “a posse de um modelo realista, flexível, aberto, crítico que permite que os projetistas dos países periféricos e o desenvolvimento do design criativo. O modelo permite investigar na prática o processo para corrigir a prática profissional” (DUSSEL, 1994, p. 227).

À luz da epistemologia decolonial, busca-se ampliar o conhecimento sobre a complexidade empreendida pelo projeto colonialista e combater sua continuidade, operando uma mudança paradigmática sobre a questão indígena. Assim, trazer a pauta Tenetehara para as aulas de História, incluindo, reconhecendo e valorizando suas visões de mundo, seus saberes e suas biografias, converte-se numa intervenção que respeita suas subjetividades e desmonta as distorções etnocêntricas, de modo a propor uma práxis educativa que responda o padrão cristalizado e estereotipado dessas comunidades.

Nesse sentido, combater colonialidade do saber permite a possibilidade de uma nova leitura da raça e do racismo, identificando-o como princípio estrutural das hierarquias que manuseiam a organização do sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2008). À vista disso, é importante definir a ideia central da episteme do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D), que define a relação intrínseca entre modernidade, instituindo uma visão unilateral da produção de conhecimento. Nelson Maldonado Torres (2007) esclarece a diferença entre o colonialismo e a colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131)

A partir dos esclarecimentos de Torres (2007), entendemos que a alteridade Tenetehara deve ser compreendida dentro do seu estado de constante enfrentamento e tensão com a comunidade envolvente, pois se constrói também nesse movimento. Por meio do contato interétnico, eles aprendem o sistema de vida dos não indígenas e também encontram formas de resistência à dominação imposta pela sociedade envolvente, o que permite a reinterpretção dos códigos dos “brancos”, reformulando suas culturas e preservando suas diferenças.

Porém, há as limitações interpretativas da sociedade envolvente, ao definir que existe o processo de aculturação, porque os Tenetehara não carregam cotidianamente as representações visuais do “índio teatralizado”. Há uma dificuldade de entendimento entre os não indígenas sobre a “identidade indígena em relação de intersubjetividades e organizada

como forma de concretizar e atualizar a memória social” (MUNDURUKU, 2012, p. 48). Assim, é importante abrir espaço para que essa comunidade conte a sua História e relate sua trajetória, evidenciando a importância de respeitar as subjetividades presentes na sala de aula. Munduruku (2002), ao falar sobre a relevância de suas narrativas para afirmar que não foram assimilados e que são, assevera que se trata de uma

[...] continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares.... Iniciado por outras pessoas [...] Completado, remendado, costurado e [...] continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia. [...] Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a própria história? (MUNDURUKU, 2002, p. 41)

As palavras de Munduruku (2002) conduziram-me a um tempo histórico no qual, em vez de alunos Tenetehara, eu tinha amigos e amigas Tenetehara, que saíram de suas aldeias para estudar, suportando as disparidades sociais e o racismo por descenderem dos povos que “massacraram” os cristãos de Alto Alegre. Hoje, como professora de muitos dos seus filhos, compreendo a necessidade de intervir na condição dos meus alunos e alunas adolescentes que começam a sentir o desafio de ser um/uma jovem indígena. Infelizmente, trabalhar a diferença étnica ainda é visto pedagogicamente como um obstáculo, por não responder ao nexo referencial de igualdade/equidade e privilegiar aqueles que são brancos, homens, ocidentais e “normais”.

2.2 “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”

A afirmação da identidade indígena passa pela inter-relação constante com sua ancestralidade e suas tradições. No caso dos alunos e alunas Tenetehara, é característico um movimento pendular entre a cidade e as aldeias a que pertencem, pois fazem parte de uma sociedade do tempo presente: “seu sistema educativo é todo fundamentado na necessidade de viver o hoje, e a cada nova fase da vida (infância, adolescência, maturidade e velhice) revivem fortes momentos rituais que lhes lembram seu grau de pertencimento àquele povo” (MUNDURUKU, 2012). Dessa forma, é importante compreender que esses alunos já chegam à escola com os traços socioculturais de sua organização no mundo.

Nessa condição, é importante compreender suas formas de aprendizagem e percepção de mundo e como isso é vivenciado na escola. Assim, Bhabha (2003) direciona nosso olhar para a necessidade de compreender o contato interétnico dos indígenas como aspecto

constitutivo na formação de suas identidades. Nessa perspectiva, é necessário conhecer as singularidades a que esses povos estão submetidos, com um aspecto significativo na sua definição identitária contemporânea.

As questões sobre identidade, diferença e racismo exigem a necessidade de refletir sobre o “outro”, aquele que é “diferente” do lugar comum que cristalizou e naturaliza a sua condição histórica, que o definiu pela lógica imperante da colonialidade, na qual os arquétipos foram instituídos pela hierarquização eurocêntrica. Logo, interessa-nos compreender as identidades e diferenças que compõem a sociedade regional na qual estamos inseridos, questionando o modelo cultural hegemônico:

As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto - ao mesmo tempo uma visão e uma construção - que leva alguém para ‘além’ de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente. (BHABHA, 2003, p. 21-22)

Nessa conjectura, é necessário olhar de uma forma que rompa com o paradigma da Modernidade/Colonialidade e transgredir a naturalidade dos fatos orientados pela sociedade ocidentalizada, onde esses sujeitos estão fixos a um tempo/espaço. Assim, é fundamental refletir sobre o tempo presente e perceber a interatividade do espaço escolar, da dinâmica que direciona as aulas, expandindo as possibilidades de divergir e convergir, desconstruir e ressignificar as certezas postas no Ensino de História sobre os povos indígenas, principalmente quando essa experiência contempla alunos indígenas em contexto urbano.

Nesse contexto, o que importa não são os padrões binários/simplistas, nos quais as extremidades são constituídas por um pensamento opositor, que se opõe uma escola a outra, ou seja, os indígenas deixam de sê-lo por tecerem um fluido conectivo entre suas comunidades, seus saberes, suas culturas e a sociedade envolvente. Dessa forma, é fundamental compreender a complexidade e a dinamicidade desses agentes socioculturais que, orientadas pelo caráter plural, são demarcadas por variáveis relacionais, os quais potencializam expressões culturais diversas que fomentam a articulação de contextos intersubjetivos e de suas expressões sociais e culturais (FLEURI, 2001).

Assim, é por conviverem na “fronteira” socioescolar que os alunos indígenas da etnia Tenetehara, moradores e estudantes da zona urbana, ao relacionarem-se com a comunidade não indígena e instigados cotidianamente a compreenderem os sistemas de representações do contexto envolvente, entendem que a aprendizagem normativa nesses espaços é desafiadora, por implicar obstáculos racistas, mas necessária, para defenderem suas formas de ser e existir.

Nesse sentido, as discussões sobre a questão étnico-racial, que são vivenciadas no espaço escolar, perpassam por posturas de silenciamento e negação identitária dos próprios alunos indígenas, pois estes consideram a invisibilidade como uma forma de proteção a atitudes excludentes, como também dos professores e professoras de História que compreendem a temática indígena em Barra do Corda-MA como sendo uma chaga aberta no ensino de História Local.

Esse cenário temático no Ensino de História acaba sendo tratado de forma rasa e generalizada. No entanto, a percepção dessas cicatrizes históricas deve ser didatizada, numa abordagem intercultural crítica “que demande processos de construção de conhecimento prática política, poder social e estatal e de uma sociedade outros” (WALSH, 2016), visando uma forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, na produção de um paradigma outro, que é pensado por meio de uma nova práxis como resposta social.

Dessa forma, posiciona-se pelo desafio de direcionar uma práxis a partir das indagações propostas pelo Ensino de História Tenetehara, com elaboração de atividades de ensino que proponham o desafio de respeitar as diferenças étnicas, por meio de uma alternativa contra-hegemônica de desenvolvimento social, político e educacional. Nesse sentido, aplicar um ensino pautado na abordagem da diferença étnica condiz com uma ação desafiadora, pois “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2000, p. 83).

Assim, apreende-se que trabalhar a construção e o fortalecimento de identidades de sujeitos que são destituídas do direito de “ser” na sua completude, por receio da sua desvalorização devido ao olhar definidor do outro, desafia o professor a refletir e vivenciar a diversidade étnica por um “enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo” (CANDAUI, 2009, p. 78).

Nesse contexto, Bhabha (2003) auxilia-nos na análise e compreensão dos discursos produzidos no lócus escolar, no que tange à igualdade, diferença e identidade, pois afirma que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro”. Esse aspecto apontado por Bhabha (2003) expõe como as dinâmicas sociais são permeadas pelas relações de poder, com a existência da naturalização de uma concepção de inferioridade ou incompletude cultural atravessada pelas relações definidas a partir do senso comum.

As contribuições de Silva (2014) também são importantes para pensar a concepção de diferença baseada na relação entre o “Eu” e o “Outro”, explicitando um vínculo entre esses aspectos, ou seja, no momento que defino o “Eu”, consecutivamente, defino o “Outro”, num nexos inter-relacional, assim definido pelo autor:

É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação por que existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. (SILVA, 2014, p. 75)

Assim, faz-se fundamental compreender os discursos circulantes na sala de aula, considerando que a adolescência é um período de dúvidas e inseguranças. Nesse cenário, as aulas de História são permeadas por debates convergentes ou divergentes que podem aflorar demandas subjetivas que direcionem aos pertencimentos que cada aluno e aluna é levado a assumir por meio da construção de sujeito na esfera étnica local.

Nessa direção, problematizar e analisar os relatos dos alunos indígenas é uma forma de refletir a partir do pensamento decolonial sobre as lutas que enfrentam cotidianamente. Focaliza-se a constituição/negação do pertencimento identitário acerca de suas necessidades de aprendizado e dos seus sentimentos em relação às suas trajetórias escolares, bem como o desnudamento e o repensar criticamente as relações de opressão a partir dos próprios sujeitos subalternizados e silenciados no seu lugar de fala. Portanto,

[...] ao enunciar o “aqui” por meio de uma prática e/ou escrita de vida que se constitui como ato autobiográfico crítico e situado, o sujeito da enunciação traz à tona identidades e subjetividades que contestam e rearticulam o “aqui” constantemente. Nesse processo, ao se tornar consciente de suas próprias singularidades auto- bio- geo- gráficas, o sujeito da experiência, da desaprendizagem e da criação transforma não apenas o conteúdo, mas também as condições nas quais se dão as conversas epistemológicas das quais decide participar. Reformula, assim, e constantemente, seus próprios lugares de enunciação e, conseqüentemente, transforma suas realidades e identidades ao transformar a percepção que tem de si e de suas diversas posições no mundo. (RODRIGUES, 2017, p. 7)

Nessa perspectiva, as autobiografias permitem no Ensino de História a criação de espaços dialógicos por meio de escritas individuais e/ou coletivas que estendam possibilidades para o “vir a ser” decolonial, ao despertar formas de “(re)aprender” a ser (MIGNOLO, 2013). Numa perspectiva de ressignificações estruturais, pode inserir nas “brechas decoloniais” conceitos e práticas propostos pela pedagogia decolonial em estruturas

eurocêntricas de poder e de ensino (WALSH, 2016), convertendo essas histórias outras como um projeto efetivo no Ensino de História.

Inicialmente, foi apresentada a proposta de um estudo acerca da temática indígena, expressando a importância de desenvolver uma sistemática de diálogo entre os alunos indígenas da etnia Tenetehara e os alunos não indígenas. Os estudantes prontamente aceitaram, e a ação seguinte foi conhecer as ideias prévias dos discentes dos dois grupos envolvidos no que diz respeito à temática. Houve o direcionamento de enfoque como ponto de partida para recortar a temática para a realidade cordina, para que os alunos e alunas não fugissem para uma construção textual generalizante.

Foi justamente nesse primeiro momento que expressei aos três alunos da etnia Tenetehara que falassem sobre a experiência deles de estudar em escolas urbanas desde a educação infantil, ou da mudança que é sair da escola na aldeia com uma educação diferenciada e adentrar numa escola com uma sistemática diferente da anterior. Para tanto, sugeri o relato autobiográfico direcionado pelo seguinte tema: “Minhas Memórias sobre a Escola”. Como os alunos Tenetehara tiveram dificuldades de produzir uma autobiografia, propus que nas duas aulas seguintes daquela semana fossem apresentados exemplos de biografias para que eles pudessem construir as suas.

A necessidade de uma explicação mais detalhada para as alunas e o aluno Tenetehara se deu devido à importância que eu como pesquisadora e interventora da proposição didática dou à compreensão desses estudantes em relação ao conteúdo proposto a partir de suas realidades culturais. Assim, poderiam sentir a biografia marcada pela fronteira, espaço de deslocamento identitário, delineado pelas assimetrias de poder. Assim, as escritas autobiográfica seriam fundamentais para identificar os pontos que traçariam as rotas dessa empreitada em busca do reconhecimento da alteridade como um direito a esses alunos e toda a comunidade Tenetehara.

Nas duas aulas seguintes, apresentei textos com referências de escritas biográficas. A primeira foi um trecho da obra de Carolina Maria de Jesus, com o intuito de demonstrar os contrastes sociais que envolviam a autora: “O palácio é a sala, a prefeitura a sala de jantar, os bairros são os jardins; a favela é o quarto de despejo, onde se joga aquilo que não presta – pessoas e lixo. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se, ou joga-se no lixo” (JESUS, 1960).

A biografia seguinte era a de dona Maria Lenir Araújo Meneses, filha de pai indígena e mãe “branca”. Essa biografia, em especial, visava aproximar os alunos indígenas de alguém

que, como eles, vivia numa realidade interétnica e, assim, propor uma proximidade referencial. As informações contidas na biografia de dona Maria Lenir foram proferidas com a docilidade da boca de um filho saudoso pelas memórias de amor inscritas pela sua mãe. Além disso, havia o seu próprio reconhecimento identitário como indígena que, como ele mesmo expressou, “eu tenho orgulho de ser indígena”. Abaixo, segue o relato biográfico de dona Maria Lenir, matizado pelas lembranças de seu filho, que foi utilizado no terceiro encontro com os alunos e alunas envolvidos na pesquisa:

Para falar da origem da minha mãe, tenho que falar primeiro dos meus bisavôs. Meu bisavô Caetano da Providência, um dos remanescentes dos sobreviventes do chamado massacre de Alto Alegre, quando ocorreu esse fato na história de Barra do Corda ele ainda era jovem, [...] meu bisavô Caetano da Providência e o irmão dele, foram entregues aos padres capuchinhos, os cânones aqui na época para serem criados pelos padres. [...]. Meu avô, casou com uma branca, Luzia Felipe de Barra do Corda e tiveram os filhos, um dos filhos o mais velho, Moisés da Providência Araújo. Moisés, meu avô casou-se com Lenir Alves Araújo antes Lenir Alves Albuquerque [...] aqui de Barra do Corda, “branca” também, assim como minha bisavó Luzia, minha avó teve entre outros filhos, minha mãe: Maria Lenir Araújo Meneses, filha de Moisés, e, portanto, neta de Caetano.

Bom, minha mãe nasceu em 1940, ela é do dia 16 de novembro de 1940, faleceu em 28 de novembro de 2011. [...] minha mãe ela lecionou um breve período até por influência da minha vó, minha vó foi professora da antiga colônia hoje Inkra, minha vó professora, meu avô também funcionário do Inkra e minha mãe seguiu uma parte logo no início atividade dela como funcionária pública no Inkra como professora, posteriormente devido aquelas adequações no quadro funcional do órgão, ela passou a ser agente administrativa do Inkra foi o cargo que ela exerceu até falecer em 2011.

Minha mãe nunca deixou as raízes étnicas Tenetehara. Eu quando eu era criança me recordo de vários parentes indígenas. Quando passavam ali na nossa rua ainda era uma rua de terra, areia ela sempre chamava lá para casa e enchia a casa dos indígenas e meu avô falava com fluência, ela falava algumas palavras, cumprimentos tudo, meu avô falava com muita fluência o Tupi Guarani que eles chamam só de língua, eu também garotinho ainda aprendia algumas palavras com ela e com meu avô. [...] eram as duas casas, a casa do meu pai e a casa da minha avó, da minha tia-avó Dolores ao lado da nossa casa, onde recebia todas essas comitivas e lá servia almoço, jantar, lanche e tal para toda essa comunidade.

Ela tinha uma feição muito grande pelos indígenas, ela achava a beleza linda, a beleza indígena muito linda, às vezes ela ficava: “Ah, me dá esse curuminzinho aqui para mim, pra eu criar”. Ela tinha muito carinho pela identidade étnica dela, pelo sangue dela, [...] ela defendia muito os indígenas em qualquer situação (...) ali eu conheci vários parentes, vários parentes indígenas, todos se tratam como parentes, todo indígena se trata como parente e tem aqueles parentes mais próximos que são da mesma família que é a família Providência. (MENESES, 2020, p. 20-21)

Por conseguinte, esperei as produções dos alunos Tenetehara, para conhecer suas memórias individual e cultural e como expressam seus sentimentos de identidade e identificação coletiva. A primeira narrativa aqui descrita foi uma forma de destacar a importância dos educadores ouvirem as demandas desses sujeitos. Assim, a partir dessa escuta, esses profissionais podem buscar conhecimento para mudar possíveis obstáculos

socioeducacionais, por meio de uma militância ética com a profissão, com a mudança social que foi desencadeada pela colonização e que ainda sobrevive.

Esse relato representa um hiato na minha experiência profissional, como professora de História, pois marca uma experiência que reflete a minha inquietude e frustração em não conseguir interrelacionar o Ensino de História com uma proposta pedagógica que promovesse a interculturalidade de forma crítica. Assim, nos meus cadernos de etnografia escolar, debrucei-me sobre a necessidade de construir novos caminhos para o ensino de História Indígena, como um legado transgressor do controle hegemônico, subalternizante, trazendo para a sala de aula novas perspectivas e valorizando os conhecimentos “outros”. Dessa forma, favorecer o ser agente de transformação sociocultural e de uma ação que “possibilita, portanto, que outros modos de pensar se tornem visíveis aos olhos acostumados a ver o pensamento dominante como o conhecimento incontestável” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Assim, a primeira experiência que destaco nesse trabalho é a de Y’zar, nome fictício de um sujeito da cultura Tenetehara. Esse nome será utilizado para não expor Y’zar e sua importância na necessidade de busca por uma nova forma de ensinar História. Essa aluna entrou na escola urbana, no 6º ano do Ensino Fundamental. Sua primeira experiência escolar foi na aldeia, que tinha uma dinâmica bem diferente da nova escola. Aqui, descrevo como a proximidade com Y’zar me marcou nos primeiros anos de magistério:

Y’zar era uma aluna calada que, como os demais alunos Tenetehara, sentava-se no fundo da sala. Mal abria a boca para responder a frequência, ou o fazia com um gesto. Sempre que eu me aproximava dela, era recebida com um sorriso tímido. Quando eu pedia para olhar seu caderno, ela continuava no seu lugar e logo baixava a cabeça. Geralmente, no horário do intervalo, eu me aproximava de Y’zar com o objetivo de conhecer suas histórias e seus anseios. Fomos construindo uma relação de confiança e aos poucos fui conhecendo suas dificuldades com a língua portuguesa, principalmente na escrita. Numa dada oportunidade, pedi seu caderno, ela me deu e constatei que não tinha nenhuma atividade escrita. Quando perguntei o motivo, ela disse que tinha dificuldade na nossa língua e achava difícil escrever as respostas, porque não as encontrava no livro didático. Eu prometi ajudá-la e conversar com os demais professores sobre sua dificuldade e tentar buscar uma alternativa para aquela situação. Infelizmente, Y’zar só permaneceu na escola aquele ano letivo. Quando eu a encontrava na rua, sempre de longe, ela respondia ao meu sorriso com o mesmo sorriso tímido do nosso primeiro contato. Assim, criou-se uma incógnita nas pontes que minha atuação profissional poderia e deveria criar dando visibilidade a metodologias interculturais (Diário de pesquisa, 2020)

Apreender os silêncios do olhar de Y’zar foi um ponto irradiador de profunda reflexão sobre a dinâmica existente no espaço escolar urbano, pois ao adotar o discurso multicultural mediante a incorporação da “diferença” como propósito integracionista, homogeneizante,

aconteciam o esvaziamento da importância e o significado dela. Tal posicionamento refletia o emprego da dominação colonial pela colonialidade, que expressava a diferença e a identidade pelo discurso do multiculturalismo, expressão da interculturalidade “funcional”, em que as assimetrias e desigualdades sociais são aplicadas numa relação de conciliação com a lógica do modelo neoliberal. Tal paradigma não produz uma sociedade igualitária e equânime, mas conduz “para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos de modelo neoliberal da acumulação capitalista” (WALSH *apud* CANDAU, 2009).

Essa experiência expressa a ideia de incluir grupos historicamente marginalizados, pela prevalência do discurso de igualdade, orientado por um sentido modelador, doutrinário e universal que é legitimado pela escola. Isso se dá através de mecanismos metodológicos que não incorporam as experiências dos alunos, como elemento norteador de uma prática educacional que manifesta as relações de poder em torno da diferença, configurada como experiência desnecessária às ações escolares.

O contato com a experiência de Y’zar foi essencial, pois permitiu-nos olhar, ouvir e conceber “percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças [...] a fim de poder registrar [...] os elementos levantados e poder interagir com os indivíduos” (VIANNA, 2003, p. 55). Dessa forma, as aulas de História acionariam esse território de (des)encontros dos sujeitos envolvidos, numa tessitura de relações socioculturais, circunscrita por discursos produtores de significados e colaborativos para a construção identitária das comunidades indígenas e para a leitura dessas experiências como oportunidade de aproximação e construção de novos saberes.

Maíra, que tinha 14 anos de idade, é outra estudante da escola pesquisada. Maíra é a caçula entre três irmãos - os outros irmãos dessa aluna também estudaram na escola pesquisada nos anos anteriores e, assim como os demais indígenas desse campo, eram de pouca conversa. A jovem é neta de cacique e filha de mãe indígena. Sempre teve um sorriso fácil, que constantemente era distribuído para os professores nos corredores da escola entre as trocas de horário. Abaixo há o excerto sobre os primeiros contatos com esta aluna:

Meu nome é Maíra

Indígenas em escolas de cidade é um pouco desentendido em meio aos novos colegas, pois para nós é um pouco diferente da nossa realidade. Não que indígenas sofrem preconceito na sala de aula, mas nós somos vistos um pouco diferentes, os colegas de classe, fazem um pouquinho de piada em relação a nossa cultura mas nada que possa ser levado ao lado pessoal.

Estudo na escola M. L. desde quando a escola foi fundada no ano de 2012, sou Indígena, e gostaria de falar um pouco sobre minhas lembranças, na época da 1^o série até o 9^o ano, não somente eu, mais também havia outros indígenas na mesma sala e em outras turmas também, eu acho que eles também passaram pelo o que eu passei, mas não tiveram oportunidade de se pronunciar, mas agora estou aqui, desde a primeira série, até a terceira série, estava tudo indo bem, até eu ter uma professora, eu tinha o pensamento devagar, e não sabia matemática na época, ela sempre fazia piadinhas sobre minha pessoa e quem EU SOU, bom, eu estava fazendo a atividade na aula dela, e certa vez ela disse: A Maíra, vai desenhar todos as madeiras da aldeia dela, e mesmo assim não consegue acertar a conta, e a sala toda riu, isso ficou gravado na minha mente, fui pra casa chorando, passar daí, não bastava somente ela fazendo esses tipos de comentários, e começou os garotos da sala também, eu não ligava muito, pois eu não me sentia ser Indígena, porém ao passar dos anos, eu entendi e compreendi que ser Indígena é umas das coisas mais importantes que alguém poderia ser.

Passamos por vários preconceitos? Apesar, de tudo sim! Os indígenas e Negros são o alvo do preconceito e racismo do dia a dia. [...] algumas pessoas, pensam que tudo, não passa de brincadeirinha maldosas, e pensam quer fazer esse tipo de comentário é engraçado, pois não é!

A escola, deveria valorizar os indígenas, não como prioridade, mas, dá um pouco de valor a essa cultura. Não é fácil passar o que a gente passa no dia a dia, julgamento por meio do olhar, não ter oportunidade de empregos, entre outros, e chegar em um lugar, e ter a cultura totalmente desprezada, não estou falando de somente uma escola, e alunos dela, mas, sim, pra que sirva de exemplo, para todas as outras, que mesmo que tenha diferença de língua, cor, pele, falar, cabelos, olhos, que nós somos todos iguais, cor, pele, e etc...

Eu aprendi que isso, não significa absolutamente nada, somos humanos e merecemos respeito e valorização independente de nossa cor e cultura. (Dados de pesquisa – bibliografia)

Mesmo sendo professora de História dessa aluna desde 6^o ano do Ensino Fundamental, confesso que a leitura desse texto deixou marcas fortes na minha experiência docente, pois, por mais que alteridade seja característica presente no meu comportamento, ao desenvolver um trabalho de proximidade e escuta com os indígenas, ouvir a experiência escolar de uma aluna indígena adolescente impacta a experiência docente sobre as formas e atitudes que o seu trabalho pode marcar a subjetividade do outro. Nesse sentido, o nosso desenvolvimento está ligado diretamente às formas de tratamentos que são dispensadas nas nossas relações fundantes, pois essa nova experiência nos torna mais fragilizados, impotentes, agredidos em nossas identidades, porque “existe uma confusão a respeito daquilo que eles são e do que não são, o que se percebe é uma ausência de si mesmos” (MAGALHÃES, 2009, p. 79).

Se faz necessário apresentar a proximidade com cada aluno, pois os Tenetehara vão criando laços a partir de uma relação de confiança com o professor. Então, o tempo de contato e a confiança são fundamentais para que as narrativas expressem as suas individualidades sobre as experiências mais profundas na escola. Desse modo, exprime-se primeiro a relação com Maíra, tendo em vista a sua permanência na escola há mais tempo e, dessa forma, ter

desenvolvido relações de proximidade mais complexas para falar sobre os sentimentos que marcaram sua trajetória escolar.

A proximidade com Maíra começa com a sua chegada ao 6º ano do Ensino Fundamental. Ela sentava-se sempre nas últimas carteiras da sala e pouco interagia com os demais colegas. Durante o preenchimento da chamada, observou-se que seu nome não tinha o sobrenome comum entre os alunos indígenas: Guajajara ou Pompeu. Ao indagá-la sobre não ter certidão indígena, ela falava que não era indígena, mas mestiça, e voltava o olhar para baixo.

Durante as aulas de História, os alunos eram questionados sobre o que tinham entendido do assunto. Maíra pouco interagia, muitas vezes passando semanas sem ir à escola. Quando indagada sobre sua ausência, respondia de forma tranquila: eu estava na aldeia com a minha mãe. Foi difícil para mim compreender que a relação dela com a aldeia está intimamente ligada ao transcurso de aprender a inviolabilidade de ser Tenetehara, de apropriar-se dos ensinamentos ancestrais que validam a sua essência identitária. Assim, fui sendo educada a dialogar com os valores e referências identitárias Tenetehara que se diferenciavam da estrutura simbólica da escola.

Um certo dia no primeiro semestre do 7º ano, na hora da chamada, Maíra respondeu à chamada e continuou com a seguinte frase: *“Agora eu tenho Guajajara no meu nome, tenho uma certidão indígena e minha mãe vai trazer para mudar meu nome nos documentos da escola”*. A partir desse dia, a aluna começou a interagir durante as aulas de História e destacava a importância de ser indígena e de como a condução das aulas de História ajudaram-na a reconhecer e valorizar as lutas de seu povo na sociedade. Ela compartilhou que era importante não esconder o seu pertencimento e que a sua atitude de colocar o sobrenome da sua etnia era fruto de uma visão que vinha da descoberta de como é bom compreender sua singularidade.

A aluna confidenciava que não concordava com a forma como algumas pessoas tratavam os indígenas e que ela iria estudar para mudar essa história de que lugar de índio é só na aldeia. Todas as vezes que a aula era direcionada à temática indígena, ela era convidada a protagonizar aquele momento e interagir sobre as suas experiências na aldeia. Em uma aula, Maíra compartilhou que seu avô era muito sábio e lhe contava sobre suas experiências com a natureza, sobre a importância da festa do moqueado e que a dela estava se aproximando. Além disso, falava sobre seu interesse por astrologia e que iria criar um canal no Youtube para compartilhar sua vida de adolescente indígena entre a cidade e a aldeia.

A autoafirmação e o autorreconhecimento da indígena Maíra, nascidos de um processo de reflexão sobre seu pertencimento, delineou uma nova postura nas aulas de História, ao promover uma consciência, mesmo que em construção, do processo histórico que marcara sua condição de “querer ser”. Nesse sentido, efetiva por meio do reconhecimento da diversidade uma perspectiva de querer a igualdade de direitos e o reconhecimento da sua diferença, como uma prerrogativa que

[...] reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253)

Olhar para a trajetória de Maíra chama a atenção a para necessidade de formas de ensino que tirem os alunos do lugar-comum e entenda o currículo de História como uma prática de (re)significação das relações interétnicas, ao fortalecer identidades subalternizadas e devolver-lhes o lugar de protagonistas de suas histórias.

2. 3. Estereótipos: “o desconforto do fenótipo que me impede de ser tolerado e acolhido”

Ka'a'zar é uma aluna com fortes traços Tenetehara e com um enorme desejo de escondê-lo. Ela chegou na escola no 7º ano, acomodou-se nas carteiras bem da frente, algo incomum das experiências anteriores, pois alunos indígenas sempre preferiam acomodar-se no fundo da sala. Sua beleza era marcante, com pele de um moreno amendoado, cabelos bem lisos e compridos, um rosto como traços esboçados com precisão no contorno de sua boca, olhos rasos que compunham uma simétrica harmoniosa.

Durante a chamada, identificou-se que, diferentemente da aluna Maíra, ela tinha o sobrenome “Araújo”, que pertence também à liderança indígena Lindonesa e à dona Maria Lenir, ou seja, é sobrenome de algumas famílias Tenetehara de Barra do Corda. Quando me reporte à Ka'a'zar para conhecer um pouco sobre a instituição de ensino onde estudava anteriormente, ela prontamente citou o nome de outra escola da zona urbana e explicou por que teve que ser transferida. Justificou que sua família havia comprado uma casa no bairro da escola onde realizei a pesquisa. A minha pergunta seguinte foi direcionada ao seu pertencimento étnico, que respondeu não ser indígena, pois sua mãe era Tenetehara e ela era “mestiça”, não respondendo mais nada relacionado a esse assunto.

Durante as aulas, quando aparecia a temática indígena, eu buscava contextualizar o passado na contemporaneidade desses povos, como também trazia o assunto à realidade de

Barra do Corda. Meu olhar durante a explicação insistia em fixar-se nessa aluna. Ao constatar seu incômodo, eu percorria pelos demais alunos da sala e, assim, foram acontecendo as primeiras experiências de proximidade com Ka'a'zar, com discrição e um certo distanciamento inicial.

No ano seguinte, a relação de proximidade com a aluna Ka'a'zar já estava mais estreitada e as conversas informais sobre a sua indianidade tornaram-se mais abertas. Então, no período definido para o projeto sobre a temática do projeto, a aluna foi convidada a participar e aceitou, meio desconfiada e com certas reservas. Tive o cuidado de estar presente a cada dúvida que surgia, dando a ela a liberdade de desistir se quisesse. Felizmente, ela não desistiu, o que resultou na sua autobiografia produzida para o estudo aqui empreendido:

Eu nasci na cidade e moro na cidade, as vezes vou pra aldeia com a minha mãe que é indígena mais eu nunca gostei de ser chamada de “índia”, “eu sou mestiça” e quando as pessoas diziam que eu era índia, eu ficava calada mas não gostava. Eu ouvia as pessoas falando coisas ruins dos índios e eu não sou do jeito que eles diziam e também não vejo essas coisas: que índio come sapo, que índio não gosta de tomar banho, é feio e não aprende.

Aí quando eu chegava na primeira escola que estudei, ainda bem que as professoras nem falavam em índio e quando aparecia no nosso livro era pouco. A tia também falava que esse negócio de índio não existia mais porque já tavam tudo misturado.

Quando eu mudei de escola e vim pra essa escola, eu via que tinha muito aluno índio e que eles falavam normal com as outras pessoas, eu não gosto muito de conversar e nem de falar dessas coisa de índio pra mim tanto fazia.

Mais toda vez que tinha aula de história e falava de índio a tia olhava pra mim e eu baixava a cabeça e ai a tia parava. Mais em outra aula de novo e dizia que conhecia minha irmã e que minha irmã era índia e falava dos índios que se formavam e dos direitos dos índios ao reconhecimento e respeito.

Quando ela começou a estudar em outro lugar, chegou falando de um projeto e seu queria participar eu balancei a cabeça que sim porque a tia se importa com agente e conversa muito sobre o nosso futuro.

Eu sou mestiça mais agora eu não me importo que as pessoas digam que eu sou índia porque ser índio é igual ser outra pessoa porque a gente tem muitas coisas boas e nosso povo já tava aqui e por causa disso que os parente luta por nossos direitos e nossas terra, mais os branco não respeitam muito os índio e falam muitas coisas ruim e isso tem que mudar porque os índios também tem que ser respeitado igual eles.

E eu sei que essas coisas que falam de índio são sem saber, porque não conhece e já vão julgando a gente. Minha irmã se formou e hoje trabalha na aldeia ajudando nosso povo, ela é professora e agora tá estudando pra ser uma enfermeira. Ela me disse que também sentiu vontade de dizer que não era indígena, mas depois ela foi vendo que a gente tem que lutar pra ser respeitado porque a Barra do Corda também é nossa. A minha irmã viaja pros encontros do índios e vai atrás de ser melhor pro nosso povo, ela é casada com um branco e ele nunca teve preconceito, isso é muito legal. (Dados de pesquisa –bibliografia)

Analisar as narrativas de Ka'a'zar me faz perceber o descaso que muitos professores têm com essa comunidade e como esses profissionais da educação perpetuam a compreensão binária e essencialista da colonialidade, em que o indígena foi fixado num lugar secundário da sociedade, por meio de uma classificação social que inferioriza, desumaniza e subalterniza o

outro e a sua condição de ser e existir a partir de outras experiências culturais que são distintas da imposta pela racionalidade moderna (WALSH, 2008). Essa atitude provoca ainda hoje a subordinação das identidades indígenas a uma classificação de inferiores.

Essa condição criada e perpetuada pelo conceito de raça é uma construção social que envolve a questão da diferença como aspecto negativo. Nesse sentido, entrecruza o espaço escolar que ao homogeneizar as identidades, impondo o poder da hierarquia racial, que define o branco como detentor de privilégios pautados na oposição superioridade/inferioridade. Essa prerrogativa, que intersecciona raça e classe na construção das identidades, manifesta-se pela discriminação dos traços fenotípicos, operando pela destituição da identidade étnica por meio da “mestiçagem”, atitude que aspira o processo de branqueamento com a inserção e aceitação social.

Essa posição interpretativa da sociedade, está ancorada nos pilares da Modernidade/Colonialidade, que naturalizou as desigualdades como relacional às diferenças, utilizando a escola como um instrumento de afirmação e conformação social. Para tanto, destitui o sentimento de pertencimento cultural da aluna Ka'a'zar devido à estereotipia do processo hegemônico de poder que marca a subjetividade de autorrepresentação da estudante como pertencente ao povo Tenetehara. A narrativa da aluna Ka'a'zar aponta para o racismo direcionado à identidade indígena, em que a escola acolheu a diferença numa representação de inferioridade que conduz à assimilação dos padrões eurocêtricos que, ao hierarquizarem as marcas identitárias, direcionam a educação a práticas preconceituosas e discriminatórias como herança de “uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade, legado da lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais. (CANDAUI, 2012, p. 87)

Infelizmente, os lugares sociais instituídos pela sociedade cordina à Ka'a'zar figuram como elemento de destaque tanto nos discursos locais quanto em práticas pedagógicas arraigadas no modelo tradicional de educação, impondo o jugo da colonialidade do poder sobre as instituições de ensino.

2.4 Os danos da mestiçagem: obscurecendo a formação da identidade indígena

O aluno Wira'zar começou a estudar na escola no 8º ano, mesmo série que foi iniciada a pesquisa. Como as duas alunas Tenetehara, tive o cuidado de apresentar o objetivo da pesquisa e de explicar sobre a importância de conhecer um pouco a história de vida de seu povo, principalmente sobre a sua experiência escolar:

Desde quando entrei nessa escola eu fui bem recebido pela diretora porque na outra escola eu não fui bem recebido as pessoas me olhavam de um jeito estranho. Mas aqui não, as pessoas me vê como amigo não de jeito estranho ela me vê como Wira'zar. Por isso eu me sinto bem em harmonia, os meus amigos me vê como amigo e não como indígena. Mais pra mim eu não sou indígena, eu não sei falar na língua e as pessoas dizem que eu não sou indígena mais eu sei que eu sou mestiço e que não preciso falar na língua. (Dados de pesquisa – bibliografia)

Esse recorte da autobiografia do aluno Wira'zar está intimamente ligado à produção da identidade dos sujeitos a partir de uma abordagem histórica tradicional, que formulou e reforçou a ideia de assimilação e miscigenação, criando a ideia do “mestiço”. Bhabha (2003) argumenta que o discurso colonialista que ainda se faz presente, como construção ideológica, tendo como finalidade arraigar na memória do colonizado uma formação identitária que está atrelada ao discurso histórico de imagens fixas que fortalecem estereótipos constituídos pela colonialidade, numa interpretação que ainda expressa os mecanismos de subalternidade:

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” da construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/ histórica/ racial no discurso do colonialismo, é o modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar” já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido ... como se a duplicidade essencial do asiático ou bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provadas jamais no discurso. É esse processo de *ambivalência*, central para o estereótipo (BHABHA, 2003, p. 146)

Desse modo, a leitura de cada uma dessas autobiografias permite identificar as formas que a discriminação racial contra os povos Tenetehara opera, construindo imagens e estereótipos que corroboram a negação identitária desse grupo étnico, pois este convive num cenário da perpetuação de uma representação estigmatizada do indígena. Nesse sentido, na figura desse indígena, há para a sociedade envolvente a personificação da figura de uma comunidade que causa estranheza por não se encaixar no tipo arraigado ao imaginário do senso comum.

Analisar essas histórias de vida sensibilizou-me, pois identificamos que, em um grupo de alunos presumidamente idêntico, reconhecem as marcas da inferioridade a que são expostos. Além disso, identificam as dores e angústias diante de opressões naturalizadas como piadas, brincadeiras ou justificadas com a falsa ideia de que esses alunos indígenas, por estarem adequados ao padrão escolar urbano, são melhores, não dão trabalho ou aprendem como os outros alunos. Essa percepção me faz entender a complexidade da invisibilidade e do silenciamento identitários a que esses estudantes são submetidos.

2.5 Percepções e crenças dos alunos “brancos” sobre os Tenetehara

Com o objetivo de identificar as percepções que os alunos e alunas não indígenas têm acerca da temática indígena, investigamos elementos nas produções textuais que manifestem seus saberes prévios acumulados e sentimentos sobre a proximidade com a comunidade Tenetehara. Esse passo foi fundamental para reconhecer como são construídas as experiências interétnicas na escola. Assim, para os alunos não indígenas, as produções de textos foram orientadas pelo seguinte tema: “Os indígenas ontem e hoje”. A maioria dos 32 alunos não indígenas não tiveram dificuldade de posicionarem-se sobre o tema do texto, com ideias que refletiam o olhar do entorno que eles conviviam. Apresento a seguir as ideias centrais destacadas nas produções de texto.

Quadro 01: Os indígenas ontem e hoje

PRINCIPAIS IDEIAS PRESENTES NOS TEXTOS	
1	NÃO EXITEM ÍNDIOS, SOMENTE MESTIÇOS
2	OS ÍNDIOS ESTÃO PERDENDO SUA CULTURA
3	NÃO EXISTE RACISMO CONTRA OS TENETEHARA
4	INDÍGENAS SÃO IGUAIS A TODO MUNDO
5	INDÍGENAS TÊM MUITO PRIVILÉGIO
6	INDÍGENAS SÃO PREGUIÇOSOS E NÃO TRABALHAM
7	INDÍGENAS SÃO VIOLENTOS

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Assim como aconteceu com os alunos indígenas, foram utilizados nomes fictícios para referência aos estudantes não indígenas. O aluno Jorge está na escola desde o 6º ano do Ensino Fundamental, estudou os anos iniciais da educação básica em uma instituição de educação privada, é branco de classe média e entende que

[...] a vida dos indígenas é muito difícil, eles sofrem bullying, preconceito, entre outras coisas. A maioria dos indígenas moram nos interiores e quando eles vem pra cidade, a maioria das pessoas ficam jogando piadinhas neles por conta da forma que eles se vestem, porque eles colocam tipo um pano pendurado no pescoço pra amamentar as crianças e nós não fazemos isso, então é uma realidade muito triste que eles vivem.

E na questão da escola eles sofrem porque algumas pessoas não querem ser seus amigos só porque eles são índios, eu acho uma falta de vergonha pra nossa sociedade (Dados de pesquisa)

Outro argumento significativo sobre essa questão da existência do preconceito são os comentários de outros alunos que têm uma linha de raciocínio próxima à anterior:

[...] o nosso preconceito fala mais alto e deixamos eles se sentir insuficiente e incapaz de ter uma grande chance de ter um estudo e virar cidadão igual aos outros, pois isso acaba fazendo com que ele comece a negar sua identidade como indígena e comece a desvalorizar sua cultura e dar lugar ao preconceito. [...]

[...] eles são vistos como animais sem lei e também sem religião. (Dados de pesquisa)

Os próximos recortes estão incluídos na perspectiva de que indígenas são “iguais a todo mundo”, ou seja, a diferença étnica não é representativa, propondo uma ideia de homogeneidade sociocultural:

Eu percebo que os índios são pessoas normais, seres humanos iguais a nós, moram na cidade, estudam na mesma escola que a gente, se vestem igual a gente. Eu não os vejo mais como índios e eles são até meus amigos. Eles são gente igual a gente e vivem igual, nem gostam de ser chamados de índio porque já tem os nossos costumes.

[...] na minha opinião a cultura deles já se perdeu, então não se pode falar que tem índios nessa escola, só tem uns que se parecem mas é porque os ancestrais deles eram índios, não vivem mais como os do livro de história que só estavam aqui quando os portugueses chegaram e depois que se casaram com os portugueses e viviam com eles, perderam a cultura. Hoje as pinturas que eles fazem são como as tatuagem que a gente faz e até eles tem tatuagem e tentam se encaixar na nossa sociedade (Dados de pesquisa)

Nesse texto, os destaques são referentes ao medo que os indígenas provocam e também ao desrespeito com o “branco”:

Na primeira vez que eu fui na aldeia, eu era pequeno e quando eu vi os índios, eu comecei a ficar com medo deles por causa do jeito deles de falar e depois ele entravam numa cabana que eu não me lembro o nome mas eu achei esquisito porque era de palha. Depois eu comecei a ir lá com meus pais que levavam a palavra de Deus pra eles e eu fiquei sem medo.

[..] Toda vez que os índios fecham a estrada na parte das aldeias, eles roubam e muitas vezes, eles até matam os brancos. Meu pai me disse que um tempo eles mataram dois brancos nessa estrada e que não são pessoas de confiança, porque eles vivem na cidade e fazem coisas erradas e depois se escondem na aldeia e a polícia não pode prender eles porque eles são protegidos pelo governo (Dados de pesquisa)

Os textos a seguir expressam a inexistência de preconceito e a condição econômica de alguns indígenas que moram na zona urbana:

Sinceramente não há como identifica um indígena na nossa sociedade, muitos indígenas demonstram desgosto à raça, negando suas raízes e adulterando seu passado. Essa vergonha não vem de agora isso é passado por gerações como instinto de sobrevivência como aconteceu na segunda guerra os indígenas tem medo de serem maltratados. Voltando ao tema, a negação dos indígenas como indígenas é uma forma de se proteger.

[...] Na nossa cidade de Barra do Corda podemos ver que os indígenas são muito bem financeiramente, alguns deles tem total respeito da sociedade.

Certo que ainda temos indígenas raiz, mas muitos tem condição financeira boa, até estudos muito altos e capacidade de raciocínio melhor que muitos brancos. Em

algumas provas são mais fáceis nas faculdades e isso faz eles se sentirem inferiores e incapazes de conseguir algo através dos estudos, muitos desistem de estudar.

[...] Eles vem pra cidade e você percebe que eles compram coisa boas, carro, roupa boa, vão pra festa e tem casa boa. Tem um índio com casa com piscina e os filho estuda fora e tem até médico índio. Eles nem parecem com índio e muitas vezes dizem que são índios pra ter as cota.

[...] Eu não vejo o índio da minha cidade como uma pessoa rejeitada, na minha opinião eles se misturam com a gente do mesmo jeito. Eu até tenho um amigo indígena e ele é normal. (Dados de pesquisa)

A partir das ideias destacadas pelos alunos e alunas, percebeu-se que junto à atribuição étnica e à definição identitária estão inseridas representações que caracterizam o estabelecimento de formas totalizantes de um ideal de poder de pensamento hegemônico traçado pela Modernidade/Colonialidade. Assim, prevalece um imaginário negativo quanto aos povos indígenas, que dissemina discriminação. Essa perpetuação na mentalidade dos não indígenas tem direta relação com o ensino de História tradicional, que era pautada na redução da participação histórica dos povos originários na formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a ressignificação histórica dos povos indígenas a nível nacional e, principalmente, a nível local é estrutural no processo de combate ao racismo estrutural, inserindo a temática indígena como um elemento significativo do rompimento com a inferiorização arraigada pelo modelo educacional eurocêntrico e monocultural. Essa mudança promoverá o entendimento de que o “indígena em contexto urbano dialogar e se relacionar com outra ou outras culturas não significa que ele vá ‘apagar’ a sua cultura e identidade” (VIEIRA, 2005, p. 208).

Todas essas narrativas levantam questões significativas sobre a inserção da temática indígena, direcionando minha proposição didática ao alinhamento do Ensino de História com a perspectiva intercultural crítica, como postura combativa frente às opressões educacionais. Nessa direção, o trabalho da intelectual e pedagoga Catherine Walsh (2008) é essencial para a implantação de um “outro” modo de saber, ser, viver e poder, que recrie condições para questionar e modificar as estruturas raciais de poder. Walsh é contundente ao propor a necessidade de tornar visíveis os conhecimentos subalternizados para transformar a realidade.

2.5 Interculturalidade crítica: práticas insurgentes de resistência e reexistência

Refletir sobre a aplicabilidade da interculturalidade crítica nas aulas de História é compreender que a diferença cultural existente na sala de aula. Trata-se de uma possibilidade pedagógica valiosa, pois configura um contexto dialógico entre saberes e práticas que

direcionam à afirmação da justiça social (CANDAU, 2013). Nesse sentido, na autobiografia de Maíra quando, é enfatizado que

nós somos vistos um pouco diferentes”, os colegas de classe, fazem um pouquinho de piada em relação a nossa cultura mas nada que possa ser levado ao lado pessoal (...) eu tinha o pensamento devagar, e não sabia matemática na época, ela sempre fazia piadinhas sobre minha pessoa e quem EU SOU. (Dados de pesquisa)

Se não houver uma intervenção positiva no reconhecimento da sua diferença como vantagem pedagógica e, dessa forma, que destitua a naturalização da diferença citada por Maíra, dos significados de discriminação, construídos e perpetuados como inferiorização étnica que hostiliza e ridiculariza, as opressões que silenciam e inviabilizam a identidade Tenetehara continuarão sendo fortalecidas. Nesse sentido, são expressadas as representações históricas, colonialistas e locais que ainda permeiam o discurso colonizador, refletido na fala do cordino, em que a “diferença é narrada como desvio, como o incomum, o indesejável, em oposição ao normal, comum, desejável” (BONIN, 2007).

Essa imagem limitada que conduz a uma interpretação essencialista da identidade padrão e aceita, outorgada pela escola com uma legitimidade universal do modelo ocidental e unilateral, deve dar lugar a uma prática descolonizadora. Nesse sentido, inferem-se ao destacar falas tão expressivas como a aluna Ka’a’zar, no tocante à construção e aceitação da identidade indígena na escola e fora dela, as seguintes percepções: “eu nunca gostei de ser chamada de ‘índia’, eu sou mestiça e, quando as pessoas diziam que eu era índia, eu ficava calada e não gostava”. Tal narrativa mostra que, muitas vezes, os alunos que silenciam sobre sua identidade étnica ou quando se autodenominam de “mestiços” o fazem como estratégia de “inventar outra cidadania para se manter inserido na sociedade não indígena”, podendo ser entendida como “‘negociação’ para ser um ‘cidadão de direito’, projeto consolidado pela colonialidade e desenhado pelos manuais de urbanidade”.

Ao refletir sobre as falas contidas nas produções dos alunos não indígenas, a maioria deles nega existir preconceito ou discriminação contra as comunidades Tenetehara, seja como alunos ou moradores da cidade. No entanto, esses mesmos estudantes não indígenas declaram conhecer pessoas racistas ou presenciar atitudes discriminatórias contra os indígenas Tenetehara. Falar sobre racismo contra o indígena ainda é algo visto como equívoco, por ser vinculado à sua existência, proferido principalmente contra o negro. No entanto, os escritos de Monsma (2017, p. 56) explicitam que racismo é a “dominação sistemática de um grupo étnico por outro, acompanhada por representações e ideologias que essencializam e depreciam o povo subordinado, servindo para justificar a exploração ou exclusão material”.

As respostas à questão da contemporaneidade dos indígenas transitaram entre o indígena de identidade transitória devido à concepção assimilacionista, que podem ser observadas nas seguintes falas: “eles são gente igual a gente”; “na minha opinião a cultura deles já se perdeu, então não se pode falar que tem índios nessa escola”; “Eu não vejo o índio da minha cidade como uma pessoa rejeitada, na minha opinião eles se misturam com a gente do mesmo jeito. Eu até tenho um amigo indígena e ele é normal”. Tal condição aponta as rotas a serem seguidas para que seja reconhecida a fluidez cultural, a etnicidade e a alteridade entre os estudantes, produzindo ressignificações por meio do espaço concedido aos alunos Tenetehara como prerrogativa de combater a colonialidade do poder e do saber. Nessa direção, Bonin (2007, p. 141) afirma que

A produção de estereótipos como estratégia narrativa é central na representação da diferença, porque sutura o normal ao desejável e o anormal ao indesejável e, desse modo, participa na manutenção da ordem social, estabelecendo o que é tolerável/intolerável, incluído/excluído. É importante assinalar que, nesta relação assimétrica, aqueles que ocupam a posição central definem as regras a partir das quais se governam ações dos outros, produzindo-os como diferentes. Os estereótipos atribuídos aos povos indígenas constituem, também, aqueles que narram, naturalizando e fixando atributos, comportamentos, acontecimentos, que autorizam a imposição de estilos de vida.

Logo, é fundamental reconhecer e valorizar a diferença étnica como condição constitutiva das práticas educativas, rompendo com os estereótipos, as injustiças e o racismo disparados aos povos indígenas. Esse propósito pode ser alcançado através da apreciação da dinâmica que envolve os diálogos e os silenciamentos presentes na sala de aula. Essa postura marca as relações na sala, pois dá visibilidade sobre a percepção que cada aluno tem a respeito do “outro”. Nesse sentido, será propiciado um rompimento com a realidade monocultural produzida pelo modelo escolar hegemônico, evidenciando-se a condição de subjugação do “outro” e a necessidade de uma postura intercultural que reconhece que o “cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada” (CANDAU, 2013, p. 87).

Assim, busca-se contextualizar o Ensino de História com os processos educativos mediados por uma perspectiva intercultural na qual os agentes históricos envolvidos na pesquisa diretamente, e na realidade dos anos finais da educação básica, mobilizem conceitos de identidade e diferença voltados ao respeito e desenvolvimento da autoestima, especialmente dos alunos indígenas que são alvo de discriminação no contexto escolar.

Desse modo, concebe-se que o Ensino de História na perspectiva decolonial é basilar, pois contrapõe-se ao pensamento dominante e insurge-se como uma prática de resistência na

sala de aula, ao notabilizar a presença indígena através de metodologias que permitam compreender a construção da identidade e da diferença dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental identificar como as fissuras constituem possibilidades de novos caminhos que rompam com as práticas opressoras que foram geradas pela categorização de uma hierarquia racial da Modernidade/Colonialidade que marca as identidades sociais indígenas como inferiores.

Tal condição materializada pela racionalidade moderna deve ser contestada pelo Ensino de História, desestabilizando a unicidade dos conhecimentos e da ciência, que são orientados pelo eixo normativo eurocêntrico que rejeita outras epistemologias que estejam fora de sua base intelectual. Esses saberes tradicionalmente deslegitimam a capacidade e a importância dos conhecimentos indígenas, como também sua capacidade cognitiva, postura limitante que reconhece somente sua tradição eurocêntrica como verdadeira e universalista, negligenciando os povos indígenas ao mesmo tempo que conduz a um conhecimento que não responde às demandas e necessidades desses povos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um Ensino de História que se comprometa na luta pela igualdade dos direitos indígenas de serem reconhecidos e respeitados na sua diferença deve valorizar as narrativas desses alunos, pois são cheias de significados, de sensibilidades que, através do exercício de recordar, representam um

[...] um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção de utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI 2008 apud PAIN, 2018, p. 46)

Essas narrativas construídas pelos alunos do oitavo ano do Ensino fundamental manifestam memórias e experiências que se interseccionam pelas subjetividades e identidades desses estudantes, proporcionando a análise dos lugares de onde falam, como condição insurgente marcada pelos olhares e concepções explícitas de discriminação de colegas e professores, que renegam sua tradição histórico-cultural. Nesse contexto, a decolonialidade imprime-se como uma ação política e pedagógica que direciona o Ensino de História ao envolvimento entre os múltiplos sujeitos, numa proposição horizontal de conhecimentos e saberes de forma dinâmica, que permite evocar situações de tensões passadas e ainda presentes para serem revisitadas e reelaboradas.

Nessa direção, Walsh (2013) elabora o conceito de Pedagogia Decolonial, que parte da contestação da geopolítica do conhecimento para, assim, inspirar práticas tangíveis de

conhecimentos outros, que levem à ruptura da realidade presente de dominação. Na ação, deve-se colocar em pauta o conhecimento indígena numa esfera (trans)local, articulando conhecimentos distintos permeados por racionalidades e cosmovisões, numa postura de confronto ao conceito de multiculturalidade apropriado pela ideologia neoliberal como forma de neocolonialismo. Ou seja, Walsh (2013) reforça a necessidade de diferenciar a interculturalidade crítica, pois vai além da interrelação de conhecimentos:

O objetivo não é a mescla ou a hibridização das formas de conhecimento, nem uma forma de invenção do melhor dos dois mundos possíveis. Pelo contrário, representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais (e tanto suas bases teóricas quanto as experimentais), mantendo consistentemente como fundamental a colonialidade do poder e a diferença colonial da qual vêm sendo sujeitos. Surge aqui a possibilidade de falar em uma "inter-epistemologia" como uma possível forma de se referir a esse campo relacional. (Walsh, 2019, p. 90)

Dessa maneira, a autora emprega a interculturalidade como uma proposta epistemológica que outorga uma maneira “outra” de desenvolver uma práxis que oriente para um caminho dialógico entre direitos de igualdade e os direitos da diferença. Essa atitude pedagógica é também um propósito político que auxilia no entendimento e na postura combativa ao racismo e à racialização das relações, pois traz ao centro do debate a importância do reconhecimento dos múltiplos saberes que compõem a diversidade sociocultural, ao requerer um diálogo de igualdade entre diferentes formas de conhecimento.

Nesse sentido, abre espaço para a cosmovisão do aluno indígena e o ensina a defender seus conhecimentos ancestrais no diálogo com os códigos normativos ocidentais, criando um “posicionamento crítico fronteiriço”, ou seja, que o aluno indígena reconheça sua habilidade de entre os dois espaços, as duas lógicas de conhecimento, e (re)signifique os espaços políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Essa atitude, empreendida no ambiente escolar, já é uma ação combativa às “diferentes formas de desumanização” e um aspecto atitudinal positivo na construção e no fortalecimento de identidades outrora excluídas (WALSH, 2007). Nessa perspectiva, a pedagoga Catherine Walsh concebe a interculturalidade crítica no campo educacional como

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e *solidariedade*.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, apud CANDAU, 2010, p. 97)

Nesse sentido, reconhece-se a importância de medidas como a promulgação da Lei 11.645/2008, que alterou a Lei nº. 9.394/5, de 1996, por sua vez modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, como uma medida questionadora do direcionamento eurocêntrico e de valorização e afirmação dos povos indígenas:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei 11.645/08, s.p.)

A referida lei estabelece a inclusão nos currículos escolares da temática indígena, com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, como propósito de reconhecer a participação dos povos indígenas na nossa formação sócio-histórica. Essa prerrogativa legal manifestou o deslocamento desses povos da condição de agentes secundários na sociedade para a condição de sujeitos históricos, mas a efetivação da lei ainda é limitada no que tange à desconstrução da imagem racista que foi constituída historicamente sobre os indígenas.

Como afirma o intelectual indígena Gersem Baniwa em entrevista à Revista de Educação do COGEIME, tal conquista ainda não representa uma mudança estrutural, mas já é uma alternativa significativa:

A Lei, embora de forma lenta, parcial e limitada, vem cumprindo o seu papel na medida em que está contribuindo para uma mudança histórica na relação do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas e africanos, baseada fundamentalmente em imaginários negativamente estereotipados ou de uma invisibilização, desprezo, indiferença e preconceito gerados pelo desconhecimento ou falsos conhecimentos sobre essas sociedades ameríndias e africanas. Se o objetivo maior da Lei é combater e superar o preconceito e o racismo, que são históricos em nosso país, por meio de adequada informação acerca desses povos, o alcance desse nobre propósito só se dará em médio e longo prazo, cujo primeiro passo deve ser o de criar um ambiente e hábito cultural e cognitivo de reconhecimento e conhecimento de suas existências, enquanto povos étnica e culturalmente distintos. (COGEIME, 2016, p. 2)

A fala de Baniwa propõe que esse movimento de mudança sugere uma reflexão sobre os desafios que ainda estão presentes no Ensino História Indígena na Educação Básica, na qual persiste uma visão sobre o indígena que expõe a insuficiência ou inaplicabilidade da lei 11.645, de 2008, como elemento de mudança de pensamento sobre esses povos. Ainda nessa linha reflexiva sobre a lei, a historiadora Circe Bittencourt prevê a necessidade de identificar os limites desse aparato legal no ensino de História:

As propostas da Lei 11.645/08 relacionam-se, nesta perspectiva, aos esforços de determinados setores da sociedade para a superação de “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática” (BRASIL, 2004). Dentro desse “horizonte de expectativa” a proposta da história dos povos indígenas com integrante do ensino de História prevê mudanças substantivas, das quais educadores e intelectuais dedicados ao ensino precisam identificar seu alcance e se posicionarem diante das reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica. (BITTENCOURT, 2013, p. 102-103)

Bittencourt propõe a necessidade de os educadores posicionarem-se e redefinirem termos e conceitos que auxiliem no reconhecimento e na valorização de visões mundo, experiências históricas e contribuições dos povos indígenas que formam a sociedade. Assim, o Ensino de História será orientado pelo reconhecimento da diferença, como forma de respeito às diversas culturas e de enfrentamento das formas de racismo.

Nesse sentido, confrontar a forma relacional como a identidade e a diferença são elaboradas na sala de aula conduz à análise das relações de poder que envolvem a arquitetura racial e as atitudes que a constituem. Nesse sentido, é necessário propor alternativas que ressignifiquem a importância dos alunos e alunas Tenetehara reconhecerem o significado de valorizar suas identidades étnicas, direcionando o Ensino de História à promoção da justiça social. Essa perspectiva valorativa visa desnaturalizar o monoculturalismo homogeneizador, entrecruzando as culturas presentes na sala de aula, reconhecendo-a como espaço plural.

Dessa forma, como afirma Candau (2012), “Não se deve contrapor igualdade a diferença” e sim concebê-las como “vantagem pedagógica. De fato, “a igualdade não é oposição à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à mesmice”. Essa reflexão proposta por Candau (2012) se faz necessária, pois os Estudos Decoloniais apontam que a matriz eurocêntrica destituiu o indígena do direito de reconhecer-se no espaço escolar de forma positiva.

Candau (2014) ensina que a escola deveria ser considerada como um espaço vivo, fluido, onde as variantes culturais sejam ferramentas na luta contra a discriminação e uma oportunidade de questionar formas de relacionamento com a diferença e a diversidade. No entanto, o silêncio ensurdecedor do currículo etnocêntrico arraigado nas escolas que os indígenas estudam, muitas vezes, os impede de transgredir com o peso da colonialidade do currículo. Essa condição reforça o apagamento histórico e cultural do indígena na escola, ao fortalecer uma prática epistemicida que mantém os descendentes dos povos originários aprisionados às condições de inferiores na sociedade racista.

O intelectual indígena Ailton Krenak chama a atenção para a necessidade de dar voz aos povos indígenas das diferentes etnias brasileiras e assim fortalecer suas Histórias: “tem uma história dos krenak, dos xavantes, dos guaranis etc.; de dentro da memória viva desses povos, cada um deles é capaz de reportar a sua trajetória, desde a chegada dos brancos na praia até os dias de hoje” (KRENAK, 2012, p. 125). Concordando com Krenak, vemos que é hora de fortalecer a história dos filhos de Maíra, nomeando o racismo quando ele estiver presente e exclamar que a cidade de Barra do Corda-MA tenha uma face indígena que aflora saberes.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: O MUNDO PELOS OLHOS DE MAÍRA

A Dignidade exige que sejamos nós mesmos. Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos. Para que haja Dignidade é necessário o outro. E o outro só é outro na relação conosco. A Dignidade é então um olhar. Um olhar a nós mesmos que também se dirige ao outro olhando-se e olhando-nos. A Dignidade é então reconhecimento e respeito. Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos, sim, mas também reconhecimento do que é o outro e respeito ao que ele é. A Dignidade então é ponte e olhar e reconhecimento e respeito.

MARCOS (subcomandante). La Marcha del color de la tierra.

Este capítulo tem por objetivo apresentar como aconteceram as etapas de intervenção, seguidas de análise das narrativas dos alunos indígenas da etnia Tenetehara e dos alunos não indígenas. Ou seja, focalizamos mostrar para onde as escolhas teóricas e os caminhos metodológicos me conduziram. Compreendo a importância de apresentar a trajetória didática, expor as rotas seguidas em direção a uma proposta de ensino que esteja vinculada ao contexto social dos alunos e da realidade local em que vivem, com o intuito de ressignificar as relações interétnicas numa sintonia de mundos.

Assim, a proposição didática foi pensada a partir de situações-problema que estimulassem o aprender a conhecer, o aprender a ser e o aprender a partilhar, num diálogo

entre os sujeitos nas suas subjetividades. Então, o desafio metodológico seguiu em que os conhecimentos prévios, após serem acessados, conduzissem as etapas posteriores a ações emancipatórias, potencializando posturas justas e dignas que rompam com qualquer forma de preconceito e discriminação na escola e além dela.

3.1 Resiliência

A primeira aula, após a explicação do que seria o projeto didático, foi aplicada em duas direções. A primeira consistiu na identificação dos conhecimentos prévios sobre as representações comuns que os alunos não indígenas tinham sobre povos indígenas no passado e no presente. Já para os alunos Tenetehara, pedi que eles elaborassem uma autobiografia, com destaque para as experiências que eles tiveram nas escolas onde estudaram.

Na segunda aula, apresentei textos com referências de escritas biográficas. A primeira foi um trecho da obra de Carolina Maria de Jesus, com o intuito de demonstrar os contrastes sociais que envolviam a autora e como o seu trabalho biográfico (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*) foi importante para que os alunos identificassem o preconceito étnico e de gênero. O trecho destacado para o estudo biográfico segue abaixo:

O palácio é a sala, a prefeitura a sala de jantar, os bairros são os jardins; a favela é o quarto de despejo, onde se joga aquilo que não presta – pessoas e lixo. Sou rebotinho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se, ou joga-se no lixo. (JESUS, 1960)

Assim como o texto biográfico anterior, utilizei a biografia de uma mulher, que era cordina, identificada no meio social como mestiça, mas, de acordo com seu filho, tinha orgulho do seu pertencimento à etnia Tenetehara. Outro aspecto relevante na segunda biografia trabalhada é que, de certa forma, tinha uma relação de proximidade com os alunos, pois se tratava da história de dona Maria Lenir Araújo Meneses, nome dado à escola onde estava sendo desenvolvido o projeto didático.

A etapa seguinte foi mobilizar o conhecimento dos alunos sobre a identidade étnica de dona Maria Lenir. Os alunos ficaram surpresos com a questão do seu avô ter sido resgatado de Alto Alegre e criado pelos frades capuchinhos. Para não acender polêmicas e constranger os alunos indígenas, pedi que todos os estudantes lessem um texto de apoio. O escrito continha a

transcrição da entrevista com o indígena Daniel Munduruku, intitulada “O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku”¹.

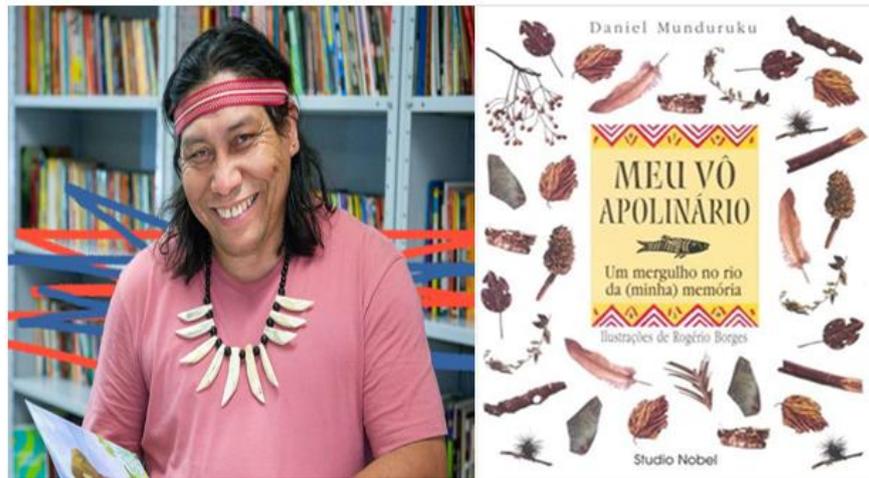
O objetivo central da leitura desse material foi direcionar a reflexão sobre a “generalização que tratam os povos indígenas”, direcionados pela ideia de saber a diferença entre índio e indígena, guiando o olhar deles até a forma que poderiam relacionar o texto com a etnia Tenetehara. Após a leitura dos alunos, entreguei uma atividade interpretativa, cujo roteiro tinha as seguintes questões:

1. Os povos indígenas constituem uma unidade étnica, com a mesma cultura e organização?
2. Se os indígenas possuem uma mesma cultura, os povos indígenas que moram na região de Barra do Corda-MA são exemplos dessa unidade étnica?
3. Por que o escritor Daniel Munduruku não se vê como índio?
4. Por que há a palavra índio?

Ainda envolvida pela militância literária exercida com contornos suaves e envolventes de Daniel Munduruku, a quinta aula teve como suporte a leitura de trechos do livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku (2001). A escolha do livro deveu-se ao fato de promover uma leitura sobre a ancestralidade do autor, que é da etnia Munduruku. Nessa direção, apresentamos a dificuldade que ele tinha de reconhecer-se como indígena. A obra destaca temáticas comuns a muitos indígenas, principalmente na adolescência, como foi destacado nas biografias dos três alunos indígenas deste estudo, pois essa fase apresenta a questão da dificuldade de aceitar sua identidade indígena na infância e adolescência, devido morar em contexto urbano e estudar na escola urbana, sentindo os (des)sabores que os traços étnicos podem trazer em função dos estereótipos que permeiam o imaginário socioescolar. Essa aula direcionava a dois caminhos: o primeiro era proporcionar uma ressignificação dos alunos Tenetehara sobre si e sua ancestralidade como aspecto integrativo do presente; no segundo, fazíamos com que os alunos não indígenas percebessem o peso do preconceito sobre o outro e como isso pode marcar suas vidas e subjetividades.

¹ O acesso a este conteúdo está disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>.

Imagem 8: Escritor Daniel Munduruku e a sua obra



Nesse sentido, a leitura e as questões norteadoras dos dois encontros anteriores foram responsáveis por ensinar aos alunos a dinâmica existente na cultura, destacando pra eles que nenhuma cultura é imutável e que o indígena que vive na cidade, ao relacionar-se com as demais culturas presentes, não apagará sua identidade étnica (VIEIRA, 2005). Assim, as cinco aulas seguintes tiveram a finalidade de direcionar os alunos a questões mobilizadoras deste estudo: Que discursos são produzidos sobre os indígenas Tenetehara na sociedade cordina e refletem aqui na escola? Como esses discursos influenciam na vida dos alunos Tenetehara? Se você fosse indígena, você se sentiria bem com esses discursos? Será que as narrativas sobre os Tenetehara também são produzidas e reforçadas nas aulas de História?

3.2 “Ritualização da identidade étnica”: o sentimento de pertencer/ser Tenetehara

Os alunos já estavam mais abertos à sequência de debates proposta pela temática indígena. Assim, conforme os temas iam sendo elencados, a práxis dialógica materializava de forma singular a compreensão das diferenças étnicas, numa frequência mais reflexiva. Então, no encontro seguinte, montei um painel com fotografias de representação indígenas em tempos distintos e dei o título de “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que eu sou”.

As imagens abaixo, mostram tempos distintos dos rituais Tenetehara, pois são a construção de seus referencias identitários e que permanecem até os dias atuais. A aluna Maíra sentiu-se à vontade para falar sobre como essa festa era importante para seu povo, mas pedi que ela contasse os detalhes na aula que teria como pauta os rituais Tenetehara.

Imagem 9: Imagens de indígenas em diferentes contextos



Na aula seguinte, utilizando outro mosaico de fotos, dessa vez havia quatro mulheres Tenetehara que ocupam múltiplos espaços. Ao trazer para a sala de aula mulheres Tenetehara, tive a intenção de mostrar a importância da representatividade Tenetehara como referencial para os alunos dessa etnia, bem como da interação mútua destes com culturas diferentes, cambiando conhecimento entre culturas. A partir disso, vão ocupando novos territórios com o intuito de reestruturar as narrativas sobre suas lutas e resistências contra hierarquia imposição pela colonização/colonialidade. Essa ação teve o intuito de abrir espaço para conhecer essas trajetórias que se interseccionam na luta pelo respeito identitário. As mulheres escolhidas para serem pesquisadas foram Sonia Guajajara, Zahy Guajajara, Libiana Pompeu e Lídia Guajajara. No mosaico abaixo, estão as fotos das Tenetehara escolhidas para este estudo:

Imagem 10: Mulheres Tenetehara na contemporaneidade



A atividade proposta preconizou uma atitude de desaprender e desconstruir os estereótipos que asseguram a sedimentação das múltiplas formas de preconceito. Nesse sentido, buscou-se levar à prática de conhecer o “outro”, uma atitude intercultural orientada:

Como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo - aceitam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25)

É importante destacar que as imagens escolhidas não tinham um foco aleatório, mas funcionaram como documentos com objetivo dialógico fronteiriço, no qual as personalidades ali expostas representam as vozes e identidades contemporâneas de seu povo em contraposição às imagens propagadas de forma caricaturada nos livros didáticos e amplamente reproduzidas no Ensino de História, como foi expressado no texto de Daniel Munduruku, na terceira aula desta proposição.

Na aula seguinte, munidos de uma pesquisa sobre as personalidades Tenetehara definidas na aula anterior, os alunos não indígenas abriram-se à possibilidade de escuta, ouvindo aluna Maíra apropriar-se do seu lugar de fala, dialogando com seus colegas, sobre a parente Euzilene Prexede do Nascimento Guajajara, atriz internacionalmente conhecida, que adota o nome de Zahy Guajajara. Maíra mostrou a interseccionalidade que cruza suas histórias, por serem do mesmo povo e terem o mesmo território como referencial identitário, a terra Indígena Cana Brava, no município de Barra do Corda-MA, e sobre as experiências de estudar na escola urbana. Os excertos abaixo são representativos da dificuldade adaptativa escolar de Y'zar, Zahy Guajajara e Maíra:

[...] ela disse que tinha dificuldade na nossa língua e achava difícil escrever as respostas, porque não as encontrava no livro didático. [...] (Y'zar)

[...] Tive dificuldade no meu primeiro ano na escola por não falar português direito. [...] (Zahy Guajajara)

[...] eu tinha o pensamento devagar, e não sabia matemática [...] (Maíra)

Quando essas narrativas são colocadas lado a lado, é fundamental que o olhar dos alunos não indígenas perceba a importância de identificar as barreiras interculturais impostas pela estrutura do currículo monocultural que afeta diretamente os povos indígenas. Assim, enfatizar os obstáculos linguísticos e interpretativos das alunas indígenas em três períodos diferentes e promover uma intervenção pedagógica inclusiva aula de História, articulando “questões da diferença e da desigualdade [...] sem reduzir um polo ao outro” (CANDAU, 2008), é algo desafiador e urgente, pois se trata de assumir uma postura de construir um

conhecimento escolar comprometido com a necessidade do outro. Essa postura teórica e pedagógica mobiliza afetos ao nos fazer sentir a dor juntos.

Essa aula trouxe uma experiência de sensibilidade ao me conduzir à rememoração de conviver com cada uma das três alunas que expressaram a mim suas dificuldades impostas pelo padrão aprendizagem normativo. Nas duas primeiras experiências, eu ainda não compreendia como certas ausências pedagógicas interferem na subjetividade dos alunos e alunas, silenciando-os, invisibilizando-os e fortalecendo os processos de exclusão. Felizmente, o conhecimento epistemológico que o Profhistória me oportunizou ajudou-se a criar meios de enfrentamento a esse obstáculo, por meio dos esforços empreendidos para que o Ensino de História Indígena seja desenvolvido por um viés que rompa com a hierarquia de saberes e promova a equidade na compreensão da diferença como um direito

Nessa direção, Candau (2012) esclarece que “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade”, e diferença não se opõe “à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”, ou seja, o objetivo de um ensino de história indígena é desconstruir o elemento homogeneizador que ignora as diferenças. Nesse cenário estudado a respeito das diferenças étnicas, são reconhecidas como forma de

empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. CANDAU, 2012, p. 57)

Nesse sentido, a aula seguinte foi protagonizada pela biografia de uma Tenetehara que assume cargo de destaque e confiança entre o seu povo, como também entre a sociedade cordina, por assumir uma pasta no secretariado da atual gestão política: Libiana Pompeu. Essa personalidade indígena mora nas proximidades da escola Maria Lenir Araújo Meneses, sendo conhecida pela maioria dos alunos, que transita cotidianamente entre saberes tradicionais Tenetehara e os saberes ocidentais, lidando com políticas públicas de assistência e educação aos indígenas que moram e estudam da Aldeia Mainumy. Um aspecto de destaque nessa aula era sublinhar como assumiu uma prática intercultural, a manter e dignificar os valores próprios da organização sociocultural Tenetehara, dialogando entre esses dois espaços demarcados de valores socioculturais distintos.

As duas outras Tenetehara, Sonia Guajajara e Lídia Guajajara, são da Terra Indígena Arariboia, no município de Amarante-MA. A proposta era destacar a militância e o reconhecimento internacional de Sonia Guajajara, “liderança indígena da Articulação

Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (Anmiga) e coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)”, bem como o trabalho de Lídia Guajajara como influenciadora digital, que vê o acesso à educação normativa e às mídias digitais como um elemento valorativo para a cultura dos Tenetehara.

Assim, as ações seguintes na sala de aula foram trazer atividades que permitissem aos alunos não indígenas o contato com tradição Tenetehara, como uma ação afirmativa que avance em direção ao estudo da história e cultura desses povos, por meio das aulas de História. Isso só pôde acontecer com a colaboração efetiva dos povos Tenetehara na escola, pois, como afirma Mato (2006),

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimiento sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social [...] Sin tal colaboración, la comprensión de nuestras sociedades será falsa, ficticia, basada en un “como si”. Es decir en “como si” cada una de estas sociedades no fuera diversa y además “mestiza”, ella misma en tanto sociedad, tanto como lo son los colores de piel y los rasgos de las grandes mayorías de personas que constituimos cada una de estas sociedades como totalidad. (MATO, 2006, p. 276)

Nesse sentido, o grande diferencial é abrir espaço no ambiente escolar para o encontro de saberes, dando a possibilidade para a fala do “outro não-hegemônico”, criando condições para um diálogo horizontal entre esses sujeitos sociais distintos, com valorização dos conhecimentos tradicionais em toda a sua lógica extraocidental. Portanto, o compartilhamento dos ensinamentos dos povos Tenetehara, bem como dos demais povos originários, é uma perspectiva de

Entender e ensinar sobre a racionalidade da organização dos povos indígenas em seus territórios e em seus cotidianos é importante para que os alunos percebam que o próprio processo de desestruturação social dos povos indígenas está relacionado a um projeto maior de desenvolvimento que tem posto em risco não apenas a vida dos povos indígenas, mas da humanidade e de todas as formas de vida. Ao mesmo tempo, o debate nesta perspectiva pode contribuir de forma efetiva para a constatação de que, apesar de organizarem suas existências em outras lógicas, trata-se de povos de carne e osso, não mais idealizados como personagens de ficção romântica do passado. (KAYAPÓ, 2014, p. 58)

Dessa forma, para começar esse diálogo com os povos Tenetehara, foram trazidas informações do site <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Os conhecimentos elementares representaram possibilidades de exploratórias iniciais sobre os seguintes fatores: História do contato interétnico, diferença entre Tenetehara e Guajajara, língua, organização sociopolítica, relações de gênero, cultura material, mitos e ritos.

A apropriação desses conhecimentos pelos alunos não indígenas e a rememoração em sala de aula pelos alunos Tenetehara, se assim o desejassem, seria mais uma importante etapa da práxis dialógica do projeto.

3.3 Os primeiros contatos entre os Tenetehara e os karaiw

Os primeiros registros do contato com os brancos datam de 1613, iniciando-se assim cadeia conflitos interétnicos que foram ensinados entre os povos Tenetehara pela educação oral. Assim, rememorar para eles carrega elementos da identidade que originam o sentimento de pertencimento à sua cultura, sofrendo constantes deslocamentos e descontinuidades (FLEURI, 2003). O depoimento do ancião Cipriano, em 1978, coletado por Gomes (2002), foi uma forma de materializar para os alunos o encontro entre Tenetehara e não indígenas pela visão do “outro”, para poder identificarmos como eles se sentiram:

Maíra e seus filhos saem à procura de um lugar para morar. A essa altura, Maíra, por ter se casado com uma índia, deixa de ter poderes tanto quanto o seu filho Maíra-yr. Eles chegam a um lugar onde fazem o desjejum com café, bolo, tapioca e outras comidas à moda dos karaiw, e é Maíra-yr quem prepara, como se estivesse tomando conta da situação. Chegam a uma ilha e decidem ‘é aqui vamos morar’. Constroem uma casa grande, caiada de branco, e convidam os índios a virem morar com eles fazendo um grande povoado. Lá fabricam de um tudo: espingarda, roupa, sabão, facão, querosene, fósforo, enfim, bens manufaturados, ‘mercadorias’ de toda sorte, e fazem uso do dinheiro. Isto é, eles são os próprios civilizados. Maíra-yr vira São Pedro, Mykura-yr fica sendo Joãozinho, e o velho Maíra vira o Governo. [...] O lugar que isso acontece é o Rio de Janeiro. Daí começam a chegar os màzàn (portugueses) de Portugal, Vêm, tomando conhecimento do lugar e voltam ao seu país. Depois retornam, pedem licença para fazer morada, mas não são aceitos. Uma vez mais aparecem, desta vez para brigar. Os Tenetehara lutam e perdem a disputa pelo Rio de Janeiro, abrindo mão de tudo para os portugueses invasores, inclusive trocando de língua. Isto é, deixam de ser civilizados e passam a ser índios, enquanto os portugueses, que eram como índios, passam a ser civilizados, donos agora da espingarda e das demais mercadorias. Os Tenetehara ficam com os arcos e sua cultura indígena e se retiram do Rio de Janeiro, da sede do Governo, sob uma condição, que é um acordo solene, uma concordata, segundo o qual o Governo [...] deve protegê-los para sempre, bem como lhes dar as coisas (que eles não sabem mais fazer) de que precisam. Então os Tentehara vêm para o Maranhão. Sua nova morada é também como se fosse uma ilha, com um rio grande ou um lago grande ao seu redor. Passados muitos anos, os karaiw começam a chegar de novo, pedem terra para morar e começam a incomodar. Um índio faz balsa de buriti e atravessa o rio, onde acha uma terra muito bonita, com muita caça, sem morador. Convida seus parentes para situar essa nova terra e aos poucos todos mudam. Os karaiw se achegam de novo, e os Tenetehara vão se afastando deles, sempre procurando um local tranquilo para viver, sempre em retirada. Ao longo dessa trajetória, que já tem localidades geográficas nomeadas, se batem com os Àwà, isto é, os índios Timbira, que viviam nos Rios Grajaú e Mearim Situam os lugares onde hoje estão as cidades de Pedreiras e Barra do Corda, no Rio Mearim, depois a Vila de Grajaú, no Rio Grajaú, onde não conseguem ficar por causa dos conflitos com os Àwà. Afinal, fazem as pazes com os Àwà, e aí já estamos em finais do século XIX. Desde então os Tenetehara vivem nos lugares em que estão, as matas frias e as matas secas, as

quais amansaram das onças brabas, os zawaruhu, e dos capelobos, os àzàng. (CIPRIANO apud. GOMES, 2002, p. 56-58)

Além da questão sobre o encontro entre os “os dois mundos”, a fala de seu Cipriano nos auxiliou na mobilização de um aspecto primordial: a sensibilidade de ouvir a História a partir do ponto de vista do subalternizado pela colonização/colonialidade, ou seja, pela visão eurocêntrica. Dessa forma, encontra-se destituído de sua importância e legitimidade pela História Oficial, que perpetuou uma relação desigual dos saberes. Nessa perspectiva, as narrativas de seu Cipriano conduziram a aula à questão mitológica, ritualística, de territorialidade e sua relação com a natureza.

3.3.1 “A essa altura, Maíra, por ter se casado com uma índia, deixa de ter poderes tanto quanto o seu filho Maíra-yr”

A referência a Maíra está relacionada à percepção existencial dos Tenetehara e reflete sua prática existencial, ou seja, a existência dos Tenetehara se inicia por Maíra:

Antes de Maíra havia o espaço, era um mundo sem fundo, nada existia.
Com Maíra começou a vida, com ele o Tenetehara se relaciona no seu dia-a-dia. [...] São suas ações que inspiram o Tenetehara em cada momento de sua existência.

Havia harmonia entre os Tenetehara e a natureza: “naquela época todos os animais falavam. O céu era baixinho [próximo da terra]. Então os pássaros se reuniam para levar o céu para cima. Naquele tempo os Tenetehara também falavam, mas apenas uma pessoa tinha o poder de se comunicar com a natureza: Maíra”. Essa relação fazia com que a natureza suprisse a necessidade alimentar desses povos de sem que eles precisassem ocupar-se do plantio, pois tudo era oferecido pela relação de respeito entre eles e a natureza.

No entanto, com o adoecimento da companheira de Maíra, ele convidou para junto de si uma mulher mais jovem com quem passou a compartilhar a vida. A mulher mais jovem duvidou da reciprocidade entre eles e a natureza, causando um rompimento entre o ecossistema e o indígena. A partir de então, essa comunidade teve que trabalhar para o seu sustento e ser exposta a dificuldades cotidianas.

O preço da desconfiança fez com que Maíra pai abandonasse a mulher à sua própria sorte. Ela estava grávida dos gêmeos Maíra-ira e Mucura-ira, o primeiro representa o seu pai e o segundo, seu povo. Maíra herda do pai a função de Pajé e Mucura-ira é a mãe que carrega seu filho (seu povo).

3.3.2 Territorialidade, contato interétnico e alteridade

Os Tenetehara lutam e perdem a disputa pelo Rio de Janeiro, abrindo mão de tudo para os portugueses invasores. Os Tenetehara vêm para o Maranhão. Sua nova morada é também como se fosse uma ilha, com um rio grande ou um lago grande ao seu redor. Passados muitos anos, os karaiw começam a chegar de novo, pedem terra para morar e começam a incomodar.

Os karaiw se achegam de novo, e os Tenetehara vão se afastando deles, sempre procurando um local tranquilo para viver, sempre em retirada. Ao longo dessa trajetória, que já tem localidades geográficas nomeadas, se batem com os Àwà, isto é, os índios Timbira, que viviam nos Rios Grajaú e Mearim. Situam os lugares onde hoje estão as cidades de Pedreiras e Barra do Corda, no Rio Mearim, depois a Vila de Grajaú, no Rio Grajaú, onde não conseguem ficar por causa dos conflitos com os Àwà. Afinal, fazem as pazes com os Àwà, e aí já estamos em finais do século XIX. Desde então, os Tenetehara vivem nos lugares em que estão, as matas frias e as matas secas, as quais amansaram das onças brabas, os zawaruhu, e os capelobos, os àzàng.

Os contornos da territorialidade Tenetehara tem uma relação dialógica entre sua cosmologia, história, como também do embate com Estado pelo reconhecimento e a demarcação de seus territórios. Por essa perspectiva, identifica-se que o território ocupa um espaço significativo para os Tenetehara, pois as narrativas de Cipriano apresentam o desejo de encontrar “um local tranquilo para viver” e também precisam da “aldeia como o ‘ponto de referência’ dos indígenas Guajajara, territorialidade essencial para a afirmação e manutenção da identidade, e para a produção e difusão de seus valores e tradições culturais” (SARMENTO, 2018).

Outro aspecto do estudo sobre a questão da territorialidade com os alunos foi problematizar a percepção de que “lugar de índio é na aldeia” e a indagação sobre a fundação de Barra do Corda por Manoel de Melo Uchôa, com o intuito de analisar a questão do pertencimento da terra e da hierarquização de poder sobre ela a partir de uma ideia de “descobrimento”. Nesse sentido, a vinda dos indígenas das aldeias é um direito e um meio de reconfigurar as relações visando o “bem-estar nos níveis individual, parental e coletivo” (SARMENTO, 2018).

3.4 Desierarquizando saberes: interculturalidade na escola

Todas as propostas desenvolvidas durante o segundo semestre de 2019 com os alunos do oitavo ano A vespertino, da escola Maria Lenir Araújo Meneses, tinham como objetivo desconstruir preconceitos e produzir mecanismos dialógicos entre os alunos e alunas e a comunidade Tenetehara, propiciando uma mudança estrutural na forma que era ensinada ou silenciada a temática indígena na sala de aula. Nesse sentido, havia uma necessidade didática de começar pela temática no âmbito local, confrontando o colonialismo interno, com transgressão das fronteiras do poder hegemônico.

Ao questionar os alunos sobre a experiência, eles explicitaram que foi muito significativa, pois reconheceram que praticavam ações racistas sem perceberem. Além disso, acrescentaram também que seria importante ouvir aqueles conhecimentos dos próprios anciãos e lideranças indígenas. Foi nesse momento que propus o desafio de organizarmos uma feira cultural, com palestras e manifestações culturais dos povos Tenetehara, no mês de abril do ano seguinte, especificamente, nos dias 15, 16 e 17 de abril. Assim, teríamos tempo de organizar o evento, convidar os Tenetehara para trazerem suas formas de se relacionar com o mundo, sua inocência e sua cultura, em vez de compactuarmos com a tradicional comemoração do “Dia do Índio”.

Maíra falou que seu avô sabia muita coisa e poderia convidá-lo para falar no evento, além de se oferecer para ajudar no que fosse necessário. Quando a convidei para falar sobre sua experiência tão rica entre as duas realidades, ela sentiu-se muito animada, já que tinha planos de se tornar uma comunicadora do/pelo seu povo.

A aluna Ka'a'zar, que a princípio se envolveu no projeto muito mais por desejo e influência minha, começou a apresentar uma postura de pertencimento étnico mais segura e o desejo de participar da culminância do projeto desenvolvido. Já o aluno Wira'zar continuou com um comportamento de inibição frente às aulas e disse que não tinha interesse de participar da feira cultural.

Viver um semestre de possibilidades epistemológicas e pedagógicas foi renovador para a minha atitude profissional. Cada dia era uma oportunidade de compartilhar com os colegas da escola e com meus amigos indígenas sobre a experiência empreendida, sobre “lugar de fala” e como seria importante ouvir a vivência deles sobre essa realidade de estudar nas escolas urbanas, fortalecendo ainda mais seus laços identitários. Nesse sentido, a receptividade do Dilamar Pompeu, dispondo-se a participar, foi muito importante, visto que sua experiência com relação à educação na cidade de Barra do Corda data da década de 1960. Seu irmão, Raimar Pompeu, se dispôs a participar no que precisasse. Minha ex-aluna Tárçila

Amorim, filha da liderança indígena Lindoneza Amorim, também teve uma contribuição significativa durante o projeto. Tércila ofereceu-me narrativas muito significativas sobre seu bisavô Zequinha Pompeu Guajajara, que é o mais velho tamu'y Guajajara, com 117 anos. Nasceu no ano em que se desvelou a Insurreição Guajajara do Alto Alegre contra os padres capuchinhos (1901).

3.4.1. Reorientando o caminho

O início do ano letivo de 2020 foi marcado por incertezas sobre os rumos do ensino, visto que, no dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso de contaminação no Brasil, em São Paulo, por COVID-19. Após essa confirmação, os casos foram aumentando sucessivamente, sendo crescente o número de mortes no país em decorrência da doença pandêmica. A crise sanitária provocada pela expansão do novo coronavírus (COVID-19) desencadeou uma série alarmante de repercussões, que desestabilizou as formas de sociabilidade, principalmente, devido ao distanciamento social em todos os espaços públicos.

O início do ano letivo foi no dia 04 de fevereiro de 2020, e no dia 17 de março a Secretaria Municipal de Educação desse município suspendeu as aulas presenciais e procurou meios de adequar-se à nova realidade imposta. A diminuição do contato com os alunos foi significativa, pois estava restrita ao grupo de WhatsApp criado pela escola. Infelizmente, em abril, eu comecei a ter sintomas semelhantes aos do COVID-19, com o agravamento do quadro nas semanas seguintes. Foram 15 de muita dificuldade respiratória, dores, medo e incerteza sobre o meu futuro. Quase um mês depois, os exames e a seqüela pulmonar de 35% me trouxeram a certeza da contaminação e o desejo de recuperar-me.

Uma coisa era certa: até agora, o medo e a esperança continuam dividindo espaço na minha psique, mas continuar os projetos empreendidos é uma forma de nutrir a gratidão por mais uma oportunidade de estar aqui e agora. Assim, voltei a ter contato com meus alunos pelas plataformas digitais, nas aulas online. Essa aproximação levou-me a consultá-los sobre como seria exposto o nosso projeto. Constatei que os distanciamentos entre os sujeitos mirram a emoção do apreender, do valorar, e conduzem ao marasmo. É fundamental destacar o meu lugar de fala de uma imigrante digital. Assim, por mais que os alunos e alunas pensassem em *lives* e aplicativos, eu não conseguia visualizar essas perspectivas.

No segundo semestre, afastei-me da escola, devido a uma cirurgia que me tirou das minhas atividades por todo o período letivo. Dessa maneira, afastei-me dos alunos, que no

ano seguinte iriam para o primeiro ano do Ensino Médio. Porém, eu não poderia perder a direção e comecei a estudar sobre metodologias ativas e ferramentas digitais. Nessa perspectiva, conheci experiências de ensino com um quadro interativo virtual, o Padlet:

O padlet trata-se de uma ferramenta e de um mural interativo, no qual permite que os alunos postem textos, imagens, vídeos entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem mais lúdica e dinâmica, pois o docente proporcionará que seus discentes estejam fazendo a utilização de um recurso tecnológico, no qual estimulará os mesmos, despertando o interesse dos alunos. (MOTA; MACHADO; CRISPIM, 2017)

Um aspecto muito importante foi a possibilidade de eu criar a ferramenta, mas, depois, os alunos numa segunda experiência da aplicação do projeto poderiam compartilhar textos, links, vídeos e muito mais. Dessa forma, os alunos, aliariam aos seus conhecimentos prévios as pesquisas posteriores e poderiam expressar-se por meio de avatares e configurar uma linguagem mais próxima da sua realidade virtual.

Na sequência, apresento o protótipo da apresentação do mural intercultural idealizado por mim e que será usado nas aulas de História como ferramenta interativa e alimentada na troca com os alunos e alunas na escola onde atualmente atuo como professora dos anos finais do Ensino Fundamental em Barra do Corda-MA.

Imagem 11: Padlet de Saberes Tenetehara

The image shows a Padlet digital wall with a colorful, abstract background. At the top, the Padlet logo is on the left, and navigation icons (heart, clonar, compartilhar, settings, and a profile icon) are on the right. The main title is "MURAL DIGITAL INTERCULTURAL SABERES TENETECHARAS NA ESCOLA" with the subtitle "Um mural de conexões culturais".

The wall contains five main posts:

- Post 1 (Left):** Title "Dia do Índio". Text: "O Dia do Índio, celebrado no Brasil em 19 de abril, foi criado pelo presidente Getúlio Vargas, através do decreto-lei 5.540 de 1943. Qual a sua opinião sobre o Dia do Índio?". Below the text is a grid of 24 small portraits of indigenous people.
- Post 2 (Second from left):** Title "Saiba sobre os povos indígenas que habitaram o território maranhense". Text: "Olá! Para começar o nosso estudo sobre os povos indígenas do maranhão, assisto ao video abaixo!". Below the text is a video player showing a group of people in traditional attire.
- Post 3 (Center):** Title "Quais os nossos principais ensinamentos?". Text: "O QUE OS ÍNDIOS ENSINARAM PARA A GENTE?". Below the text are six small illustrations with text: "RESPEITAR OS MAIORES", "APRENDER AS HISTÓRIAS E A CULTURA DE SEU POVO", "FAZER SEUS PRÓPRIOS UTENSÍLIOS", "CONSUMIR ALIMENTOS QUE VÊM DA NATUREZA", "CUIDAR DE TODOS EM SUA TRIBO", and "PESCAR E CAÇAR SOMENTE O NECESSÁRIO PARA VIVER".
- Post 4 (Second from right):** Title "Frase do dia". Text: "Deixem suas opiniões". Below the text is a quote: "QUANTO ELLES CHEGARAM NA NOSSA TERRA, ELLES TINHAM BÓIAS E NOS A TERRA, POUCOS ANOS DEPOIS, NÓS TINHAMOS BÓIAS E ELLES A TERRA." Below the quote is a cartoon illustration of two indigenous people.
- Post 5 (Right):** Title "AS PESSOAS PRECISAM ENTENDER QUE APOIAR A CAUSA INDÍGENA HOJE É APOIAR A SUA PRÓPRIA EXISTÊNCIA". Below the text is a photograph of a woman wearing a large, colorful feathered headdress.

Each post has a "Adicionar comentário" button and a heart icon for likes. A red plus sign is visible in the bottom right corner of the Padlet interface.

Considerações Finais

A pesquisa que desenvolvi no Mestrado Profissional em Ensino de História nasceu das minhas inquietações como cordina, que vivencia diariamente as sutilezas das relações de poder e ser no encontro interétnico e do propósito de uma militância profissional de buscar contribuir na mudança social que desejo viver. Nesse sentido, encontro na minha atividade docente o desejo de transgredir as fronteiras do poder hegemônico. Por isso, quis mergulhar na minha atividade de escuta sobre as experiências vividas pelos meus alunos indígenas nas escolas por onde ensinei, que não são poucas, pois nunca fui muito amante de acomodar-me num único lugar. Minha experiência profissional é lapidada nas andanças entre os muitos universos da educação normativa, como forma de provocar fissuras nessa estruturação educacional cartesiana para ver como podemos melhorar o mundo.

Portanto, das poucas certezas que tenho na vida, empreender uma mudança educacional interétnica sempre foi uma delas. Depois de 13 anos percorrendo entre Educação Básica e Cursos de Licenciatura, foi justamente o desafio de voltar a estudar e sentir a experiência única de encontrar a epistemologia decolonial no ProfHistória que redirecionou o meu olhar para me reinventar no Ensino de História por meio do reconhecimento da diversidade, numa perspectiva de querer a igualdade de direitos e o reconhecimento da sua diferença como uma prerrogativa que

[...] reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253)

Nesse sentido, conhecemos a potência da proposta da interculturalidade crítica, com fomento e composição de um novo lugar epistemológico que integra e negocia com os conhecimentos indígenas e ocidentais, numa completude teórico/experimental, conhecimentos “outros”, promovendo, assim, a valorização da etnociência. Então, a proposta de Ensino de História Indígena, como valorização das diferenças étnicas na escola Maria Lenir Araújo Meneses em Barra do Corda-Ma, possibilitou-me a aproximação de conhecimentos aparentemente sem relação, vendo sua importância para este trabalho e referências posteriores, como a magnitude da biografia de dona Maria Lenir Araújo Meneses no estudo das relações étnico raciais, na perspectiva dos povos Tenetehara, na fruição de uma Barra do

Corda-MA indígena ladeada com a Barra do Corda-Ma não indígena, interseccionando histórias e saberes.

Assim, a proposição didática aqui materializada foi um trabalho que explorou formas de aproximar conhecimentos e desierarquizar a relação sociocultural, diante de vozes outrora silenciadas, estereotipadas e estigmatizadas. Em função disso, cedeu espaço para autobiografias como elemento convocatório aos “conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências [...] pensada com e a partir das condições” dos alunos indígenas (CANDAU; OLIVEIRA; WALSH, 2018, p. 5). Nesse sentido, buscou-se reconhecer a contemporaneidade dos Tenetehara, explicitando que os processos culturais são dinâmicos e se reelaboram no contato interétnico.

Diante de tantas mudanças referenciais e buscando desenvolver uma proposta interativa, aliei as aulas desenvolvidas e avaliadas durante praticamente três meses, numa perspectiva da pesquisa-ação como forma de elaborar e reelaborar atividades que envolviam oficinas temáticas e grupos focais, em consonância com uma epistemologia que propiciava a relação com os saberes ditos marginais, numa empreitada de reconfigurar não somente o espaço escolar e o meu saber docente, mas, para abrir novos espaços e possibilidades de aprendizagem numa nova geopolítica do saber.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Educação como prática da diferença**. SP: Armazém do Ipê, 2006.
- ABREU F. K. A. H. **O adolescente Pitaguary: a construção da identidade como sujeito indígena**. Maracanaú – CE, 2013.
- ALMEIDA, M. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, E. R. M. **"Ser como o branco, não é ser o branco": dinâmica de controle e transgressão nas relações interétnicas**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão - UFMA Dissertação de Mestrado, Ciências Sociais, 2012.
- AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 101-114, jun. 1998.
- ANDRADE, Marcelo. **A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. In: ANDRADE. M (org.). **A diferença que desafia a escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática escolar**. 15. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2008.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BARTH, F. **Grupos Étnicos e suas Fronteiras**. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF – FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BELTRAMI, Frei Rogério. **Documentação relativa à Frei Carlos de São Martinho**. São Luís: Convento do Carmo, 1996. Mimeografado.
- BICALHO, P. S. S. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970 – 2009)**. Brasília: Universidade Nacional de Brasília – UNB Tese de Doutorado em História, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese de Doutorado, Educação da UFRGS, 2007.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRIGHENTI, C. A. **Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas**. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 103 – 120, set./dez. 2015.
- CANDAU, Vera Maria. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. In: Educação & Sociedade/ CEDES nº 79- Diferenças – Campinas: Cedes, 2002.
- _____. Sociedade CANDAU, V. (coord.) & et al. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Multicultural e educação: tensões e desafios. In: Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- _____; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. V. 26. n.01. Belo Horizonte-MG: Scielo, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. p.15-40. Acesso em 2020.
- _____ & RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma Construção Plural, Original e Complexa**. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba: V. 10, n. 29, jan./abr. 2010
- Carneiro, J. de R D. **Povos e línguas indígenas no Maranhão**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.
- CARVALHO, Maria Goretti Cavalcante de. **A Missão do Maranhão (1894-1922): acontecimento, particularidades e enredamento nos arquivos capuchinhos**. Tese (Doutorado em História) – Unisinos, São Leopoldo, 2017.
- COLEÇÃO CARTAS 1895, 1896. Transcrição de Frei Rogério Beltrami. Mimeografado.
- Cunha, M. C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DOCUMENTOS E ATAS DO PROCESSO APÓS O MASSACRE 1901-1903. São Luís, Arquivo da Cúria Custodial dos Frades Menores Capuchinhos. Manuscrito em português e italiano.

CRAPANZANO, Vicent. Diálogo. Anuário Antropológico, Brasília, n. 88, p. 59-80, 1991

CUNHA, M. C. da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUSTÓDIO

EVERTON, C. E. P. **Hoje e amanhã celebri a história para encarnar-vos no povo: os embates de memória sobre conflito do Alto Alegre**. São Luís, 2016.

FLEURI, Reinaldo. M. **Educação Popular e complexidade**. COSTA, Marisa V. (org). In: **Educação popular hoje**. São Paulo, 1998.

_____. FLEURI, R. M. **Desafios à educação Intercultural no Brasil**. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). **Intercultura: Estudos emergentes**. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2002, v. 1, p. 128-150.

_____. FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação** (1. ed. brasileira). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de educação e interculturalidade** com Vera MariaCandau. https://www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=0OWPYJUaT10. Acesso: março de 2019

GALVÃO, Eduardo. **Diários Tenetehara (1941-1942)**. In: GONÇALVES, Marco Antonio (org.). **Diários de campo de Eduardo Galvão: Tenetehara, Kaioá e Índios do Xingu**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Museu do Índio; Funai, 1996. p. 25-174.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GUARANY, V. M. M. **DIREITO TERRITORIAL GUARANI E AS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO**. CURITIBA, 2009.

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

GOMES, A. C. **Escrita de Si, Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, L. M. M. M, Juliana, M. **O USO DO PADLET NO ENSINO: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.** In. : VI SECSimpósio de Ensino de Ciências. 1. sd. Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação - Vol. 5 Ed. Especial. Lorena/SP. p. 1 – 13.

ÍNDIOS. O Norte, Barra do Corda, 22 jun. 1901

ÍNDIOS. O Norte, Barra do Corda, 13 ago. 1901

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS – IPES. O massacre de Alto Alegre. São Luís, 1981.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Guajajara. Povos indígenas no Brasil. 16 jul. 2018. Disponível em: <http://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Acesso em: 1 jul. 2018.

KRENAK, A. in: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-fala-sobre-escrita-e-memoria-na-volta-do-projeto-aulas-abertas>.

_____. Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181. Felipe Milanez, Lucia Sá, Ailton Krenak, Felipe Cruz, Elisa Urbano e Genilson dos Santos Pataxó.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MARTINS. L. S. **Os filhos de Maíra:** Territorialidade e alteridade entre os Tentehar “Da ARARIBÓIA”. BRASILIA, 2019.

MEYER, A. F. **Um *click* na Tekoá:** elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani. Florianópolis – 2017.

MEIRELES, Mario. História da Arquidiocese de São Luís do Maranhão. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1977.

MIRANDA, Allan Vinicius Ferreira, TOLEDO, Maria Thereza, ANDRADE, Vanessa Menezes de. **Racismo brasileiro:** a cultura da percepção seletiva em nossa visão psicológica e social. Revista Dissertar. Ano 14, vol. 1, nº 28/29, pp. 54 – 64, abril/2018

MONZA, Frei Bartolomeu de. **O massacre de Alto Alegre.** Brasília: Senado Federal, 2016. Documento original de 1908.

MORAN, J; BACICH, L, (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso. 2018. e-PUB.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2008.

- MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.
- MUNDURUKU, D. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.
- NEMBRO, Frei Metodio. I cappuccini nel Brasile: missione e custodia del Maranhão (1892-1956). Milano: Centro Studi Cappuccini Lombardi, 1957.
- O ATAQUE dos índios. Diário do Maranhão, São Luís, 23 mar. 1901.
- OS ÍNDIOS. O Norte, Barra do Corda, 11 maio 1901.
- OS ÍNDIOS. O Norte, Barra do Corda, 29 jun. 1901.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. Livro de Tombo da Missão 1893-1897. Manuscrito.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. Annali Francescani. Milano, n. 24, 1893.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. Cronica do Instituto dos Índios 1894-1900. Barra do Corda. Manuscrito.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. Registro dos fi nados : 1894-1925. Barra do Corda. Manuscrito.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. A voz de São Francisco. Fortaleza, 1951. v. 13, n. 14.
- PACHECO DE OLIVEIRA, J. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, Rio de Janeiro, v. 4, Abril 1998. ISSN 1.
- PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PESAVENTO, S. J. **CIDADE, ESPAÇO E TEMPO: REFLEXÕES SOBRE A MEMÓRIA E O PATRIMÔNIO URBANO**.
- PLANO de ataque. O Norte, Barra do Corda, 23 mar. 1901.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

- RAMOS, C. C. B. **Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de História** – Rio de Janeiro, 2016.
- RELATÓRIO E PARECER SOBRE A TERRA “ALTO ALEGRE”. São Luís, 1979. Mimeografado.
- RELATÓRIO DA MISSÃO CAPUCHINHA NO ESTADO DO MARANHÃO. Transcrição de Frei Rogério Beltrami. São Luís: Convento do Carmo, 1995. Mimeografado. Documento original de 1894.
- REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2003.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais).
- RIBEIRO, Florbela Almeida. **Política Tenetehara e Tenetehara na Política: Um estudo sobre as estratégias de uma campanha eleitoral direcionada a uma população indígena**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 172p. São Paulo, 2009.
- SANTOS, Izabel. Conheça quatro das principais lideranças indígenas da Amazônia. Publicada em 19 de abril de 2015, às 09h48min. Disponível em: < [http://portalamazonia.com/noticias-detalle/cidades/conheca-quatro-das-principais-liderancasindigenas-da amazonia/?cHash=cde8b203560ed73a57a6116634437da6](http://portalamazonia.com/noticias-detalle/cidades/conheca-quatro-das-principais-liderancasindigenas-da-amazonia/?cHash=cde8b203560ed73a57a6116634437da6) > .
- Acesso em: 10 de setembro de 2021. Não paginado.
- SARMENTO, I. de C. S. **Ta’p? cuhe mehe heta tetea’u my’ar, ze’engar, tentehar cury: memórias do tempo da aldeia entre os Guajajara em Barra do Corda-MA**. 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- UBBIALI, C. **O Filho de Ma'ira**. Quito: Abya Yala Universidad Politécnica Salesiana - UPS, 1997.
- VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidade**. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WALSH, Catherine. **Etnoeducación e Interculturalidad en Perspectiva Decolonial**. In: Seminario Internacional Etnoeducacion e Interculturalidad, 4. 2011, Lima, Perú. Anais... Lima, Perú: CEDET, 2011.

_____. **Interculturalidad y (De)Colonialidad: Perspectivas Críticas y Políticas**. **Joaçaba**: Visão Global. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.

_____. **Lo pedagógico y lo decolonial**. Entrejendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013

_____. **INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE DO PODER UM PENSAMENTO E POSICIONAMENTO "OUTRO" A PARTIR DA DIFERENÇA COLONIAL**. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/15002/10532>.

Acesso: janeiro de 2020

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara**: uma cultura em transição. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1955.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: D&A, 2003.

TORRES, N. M. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167

ZANELLA, Andréa Vieira. **Arte e cidade, memória e experiência**. **Teresina**: EDUFPI, 2020.

ZANNONI, Claudio. **Wiriri piterere ipaw (a Lagoa das Bordunas)**: o conflito nos Tenetehara da região de Barra do Corda – MA. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1995.

_____. **Manipulação do conflito pelos Tenetehara do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1998a.

_____. **O “massacre de Alto Alegre” na imprensa maranhense**. In: *Geografia, História e Sociologia*. São Luís: Imprensa Universitária, 1998b. p. 101-119. (Coleção Prata da Casa, 3).

_____. **Rituais de iniciação entre os Tenetehara.** In: ZANNONI, C. et al. Rituais indígenas brasileiros. São Paulo: CPA, 1999.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, E. G. da. **Os Tenetehara e seus rituais:** um estudo etnográfico na terra indígena Pindaré / Elson Gomes da Silva. – São Luís, 2018.

Decreto número 7, de 20 de novembro de 1889 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889517662-publicacaooriginal-1-pe.html>

Maria Aparecida Bergamaschi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
 Andreia Rosa da Silva Kurroschi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
 ESTUDANTES INDÍGENAS NA ENSINO SUPERIOR: O PROGRAMA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFRGS UFRG

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45654/28834>

PEGORARI, Bruno. **A tese do “marco temporal da ocupação” como interpretação restritiva do direito à terra dos povos indígenas no Brasil:** um olhar sob a perspectiva da Corte Interamericana de Direitos Humanos. 2017, revista Direitos Humanos em Revista | Ano 4 | Número 5 in: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/viewFile/144/79>