Revista Eletrônica Ñanduty
PPGAnt - UFGD

PPGAnt- Programa de Pós-Graduação em Antropologia
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 2317-8590
Dourados - MS - Brasil
www.ufgd.edu.br/nanduty

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA MARÓ: APROXIMAÇÕES*

GILBERTO CÉSAR LOPES RODRIGUES*

RESUMO
O objetivo específico deste texto é apresentar o histórico e a organização atual da educação escolar estatal oferecida aos indígenas Borari e Arapium da Terra Indígena Maró pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do município de Santarém – PA. Para tanto iniciamos o texto descrevendo os aspectos gerais dessa Terra Indígena (TI). Apresentado os dados gerais dessa TI, na segunda seção, elaboramos um histórico de sua educação escolar destacando o modo pelo qual ela é organizada e se articula com as demandas interna e externa à vida escolar desses indígenas. Por fim elaboramos uma análise crítica acerca dessa realidade escolar procurando apontar caminhos de interpretação dessa realidade à luz do materialismo histórico dialético.
Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Estatal; Contradição.
RESUMEN
El objetivo específico de este texto es presentar la historia y la organización actual de la educación escolar estatal ofrecida a indígenas Borari y Arapium de la tierra indígena Maró por la Secretario Municipal de educación – SEMED, en el municipio de Santarém-PA. Iniciamos el texto describiendo los aspectos generales de la tierra indígena (TI). Presenta los datos generales, en la segunda sección, hemos desarrollado una historia de la educación resaltando la manera en que se organiza y se articula con las demandas internas y externas a la vida escolar de estos indios. Finalmente elaboramos un análisis crítico sobre esta realidad de la escuela buscando señalando caminos para su interpretación a la luz del materialismo histórico dialéctico.
Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Educación Estatal; Contradicción.

ABSTRACT
The aim of this text is to present the history and the current organization of state school education offered to indigenous Borari and Arapium of the indigenous land Maró by Municipal Secretary of education – SEMED, in the municipality of Santarém-PA. To this end we initiated the text describing the general aspects of this indigenous land (TI). Presented the general datas, in the second section, we developed a history of this education highlighting the way in which it is organized and articulates with the internal and external demands to the school life of these Indians. Finally we elaborate a critical analysis about this school reality looking for pointing this interpretation paths in light of historical materialism dialectic.
Keywords: Indigenous school education; State Education; Contradiction.

A Terra Indígena Maró

A Terra Indígena Maró[1] (TI Maró) pertence à Amazônia brasileira. Situa-se, precisamente, no oeste do estado do Pará, no interior dos limites geográficos do município de Santarém à margem esquerda do rio Maró, afluente do rio Arapiuns, cujas águas pertencem à bacia do rio Amazonas[2]. A denominação 'Maró' para a TI decorre da

1. Segundo o resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Maró, processo FUNAI - 294/2010 à folha 721, "Consta no Sistema de Terras Indígenas da Diretoria de Proteção Territorial/FUNAI o nome Terra Indígena Rio Maró, contudo, a escolha dos Borari e Arapium para referenciarem-se a seu espaço de ocupação é somente Maró e, assim, definiram coletivamente pelo nome de Terra Indígena Maró".

2. As águas do Maró chegam ao rio Amazonas depois de desaguarem no rio Arapiuns e no rio Tapajós

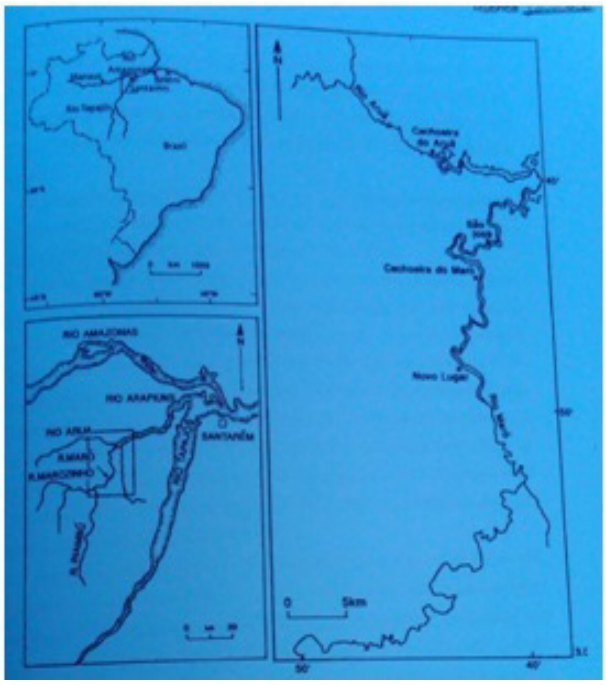
* Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista. Mestre em Filosofia pela UNESP/Marília. Doutorando PPG/FE/Unicamp/HISTEDBR

importância que o maior rio da região possui para seus moradores indígenas, a margem do qual se situam as três aldeias componentes da TI Maró. A área da TI é de 42.373 hectares e o perímetro de 131 km[3]. O acesso a TI, a partir da cidade de Santarém, se dá por meio fluvial, sendo que, em barco 'de linha[4]', a viagem demora em torno de12h, apesar de estar situada a 145 km dessa cidade. A imagem abaixo resume a posição geográfica da TI Maró no contexto brasileiro.

Borari e Arapium são as etnias dos indígenas moradores da TI Maró cujos recursos naturais são, teoricamente[5], para seus usufrutos exclusivos. Os Borari e os Arapium dessa TI estão distribuídos por três aldeias. Os Arapium habitam as aldeias de São José III e Cachoeira do Maró. Os Borari habitam a aldeia de Novo Lugar. A aldeia de São José III é a primeira a ser avistada por aqueles que sobem pelos rios a partir de Santarém. Uma hora depois, em barco de linha, avista-se a aldeia da Cachoeira do Maró. E por fim, e mais distante da foz do Maró, situa-se a aldeia do Novo Lugar[6].

Os indígenas da TI Maró, tanto Borari, como Arapium, são falantes, atualmente, apenas do português. Porém, como destacado por da Silva (2011, p. 20), "os Arapium e os Borari guardam, na memória dos mais velhos, o tempo

Imagem I: localização geográfica da Terra Indígena Maró, mais detalhada no quadro inferior esquerdo no interior do retângulo em destaque. No quadro à direita é



Fonte: Processo FUNAI 294/2010, folha 330

da *gíria*, forma como denominam o *nheengatu*". E, apesar do histórico de discriminação, guardado em suas memórias, que sofriam os falantes dessa língua e a negação de sua transmissão pelos pais, essa antropóloga (da SILVA, 2011, p. 21) revela ter encontrado em suas pesquisas de campo na TI Maró uma única falante de algumas palavras em *nheengatu*[7] e a utilização de palavras nessa língua durante rituais.

Um fator importante de haver vestígios da língua *nheengatu* dentre o vocabulário dos Borari e Arapium da TI Maró foi permitir vislumbrar o tronco linguístico Tupi como o originário desses povos[8], uma vez que, "O *nheengatu* é uma língua criada a partir do Tupi, principal tronco linguístico dos grupos étnicos da região do baixo

3. Dados retirados do resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Maró, disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=36&data=10/10/2011. Acessado em 02 de outubro de 2014.

4. Barcos de linha são aqueles autorizados pela Capitania dos Portos brasileira a transportar passageiros em horários e preços teoricamente pré-fixados entre o Estado e os empresários da navegação. No caso da TI Maró, dois barcos 'de linha' atendem seus moradores. Eles descem do Maró para Santarém aos sábados e um retorna às quartas-feiras enquanto o outro retorna às quintas-feiras. Com essa dinâmica os usuários têm tempo de realizar seus afazeres na cidade e, neste período, eles dormem em redes atadas aos próprios barcos de linha.

5. Conforme resguardado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, capítulo VIII, art. 231. Porém, o que presenciamos em nossas visitas de campo foi um ataque, em grande parte chancelado pelo Estado, aos recursos naturais dessa TI através da retirada de madeira do interior dos limites da TI Maró, contraditoriamente, 'legalizado' por meio da emissão da aprovação de planos de manejo emitidos pela Secretaria do Meio Ambiente do estado do Pará – SEMA-PA.

6. Em tempos de seca o barco de linha não 'sobe' a cachoeira (na verdade uma corredeira) e os passageiros e seus pertences que não chegaram ao destino mudam-se para outro barco (da mesma empresa) que fica acima da cachoeira para a continuação da viagem.

7. O nheengatu, também conhecido como nhengatu, nhangatu, inhangatu, língua geral amazônica, língua brasílica, tupi, língua geral, nenhengatu e tupi moderno, é uma língua derivada do tronco tupi. Pertence à família linguística tupi-guarani. Até o século XIX, foi veículo da catequese e da ação social e política luso-brasileira na Amazônia, sendo mais falada que o português no Amazonas e no Pará até 1877 (Cf. http://pt.wikipedia.org/wiki/Nheengatu)

8. De acordo com o mapa etno-histórico do IBGE, baseado no mapa de Curt Nimuendaju, a região aparece como habitada pelos Tupinambarana. Conferir em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv14278_mapa.pdf.

Amazonas, de acordo com estudos históricos sobre migração Tupi nos séculos XV e XVI" (da SILVA, 2011, p. 21). Ademais, "[...] a facilidade de introdução, expansão e consolidação da língua [nheengatu] na região do baixo Amazonas é reflexo do grande número de grupos Tupi na área" (Idem, p. 21). Pertencimento também reafirmado pelo Diretor de Proteção Territorial da FUNAI através do ofício 154 de 02 de março de 2011, ao retratar esse pertencimento no âmbito dos possíveis motivos de sua subtração.

> Devido à especificidade da colonização na região os habitantes nativos tiveram receio de assumir a identidade indígena ao longo de todo o século XX, uma vez que os estereótipos negativos associados aos indígenas se convertiam, na prática, em todo tipo de discriminação, cerceamento, usurpação e violência. Esta situação começou a se alterar após a promulgação da constituição de 1988, quando o Estado brasileiro passou a reconhecer o valor positivo da diversidade cultural, bem como direitos e garantias aos povos originários. Como se conclui, o movimento de reafirmação étnica nasceu da articulação política dos habitantes nativos para a defesa de um território que começava a ser apropriado e organizado sob uma lógica totalmente distinta daquela até então vigente. Os povos indígenas que ocupam tradicionalmente o baixo Tapajós constituem, portanto, o fruto de várias gerações de pessoas que nasceram e viveram na região, mantendo uma relação singular com o território, desenvolvida no interior de um universo cosmológico Tupi (FUNAI, 2010-14, folha 282)

Não é o objetivo deste artigo discutir o pertencimento mais provável dos Borari e dos Arapium em relação aos grandes grupos étnicos do passado que marcam a historiografia indígena brasileira[9]. Mas, é interessante destacar que a denominação Arapium e Borari para o referenciamento étnico dessa população é interessante o relato do padre Jose de Morais que, ao descrever para a coroa portuguesa as ações da companhia de Jesus na bacia do Amazonas, testemunha que, partindo da aldeia dos Tapajós, atual Santarém:

> Subindo o rio Tapajós acima à mão esquerda, em distância de sete léguas está a aldeia de Borari, também da administração dos religiosos da Companhia. Esta aldeia estava unida com a dos Tapajós até o ano de 1738, em que o Padre Manuel Ferreira a separou para Borari, por causa de ser muito grande a aldeia de Tapajós, e não ter terras bastantes para cultura de tantos índios. Defronte de Borari à mão direita do rio está a aldeia de Cumaru ou Arapiuns (Pe. José de Morais, 1759)

Considerando que uma légua náutica converte-se aproximadamente entre cinco e sete quilômetros, a descrição acima para a localização da aldeia de Borari coincide com a atual Alter do Chão, localizada a 35km de Santarém medidos pelo rio Tapajós. Essa localidade reivindica junto ao Ministério da Justiça a demarcação de seu território como Terra Indígena Borari de Alter do Chão[10]. É interessante destacar que de acordo com os relatos dos indígenas Borari mais antigos da aldeia de Novo Lugar é convergente o

9. Sobre essa discussão é interessante reproduzir os argumentos da antropóloga responsável por elaborar o relatório antropológico da TI Maró. Escreve a relatora: "É salutar a consideração de Menéndez (1981) sobre a predominância de grupos Tupi na região do Tapajós desde o século XVII. Rodrigues (1985), a partir de critérios fonológicos, propõe a distinção de oito subconjuntos de línguas da família Tupi e Tupinanbá, não mais faladas, mas intensamente documentadas nos séculos XVI e XVII, com abrangência desde a costa de São Paulo até o litoral nordestino e da costa do Maranhão e do Pará à foz do Tocantins. O autor insere o *nheengatu* no mesmo subconjunto e indica que sua criação é fruto do contato entre falantes tupinambá e falantes do português. A presença e o contexto de migração Tupi no Baixo Amazonas têm norteado pesquisas do ponto de vista geográfico, antropológico e linguístico. Wright (2005) defende que, no século XVII, os Tupinambá da região do rio Tapajós realizaram um processo de *tupinização* – incorporação do sistema de referenciação de base Tupi – entre os grupos Munduruku e Maués (segundo Coudreau em sua "Viagem pelo Tapajós (1977), os Maués habitavam o rio Arapiuns no século XIX) que, por extensão, repercutiu na dominação dos Tupinambá e Tapajó na região, relatada por cronistas. Pode-se deduzir que esse processo tenha ocorrido também entre outros grupos não tupi. A *tupinização* estaria associada à relação de vassalagem/escravidão entre os grupos do tronco Tupi e a política homogeneizadora adotada pelas missões. Assim, a *tupinização* seria possível entre grupos que compartilhassem de estruturas gramaticais semelhantes, não necessariamente partícipes da mesma família linguística, confirmando a perspectiva da predominância Tupi na região. Possivelmente, o *nheengatu* e as línguas indígenas foram utilizadas concomitantemente e, num determinado nó crítico da história, algumas populações passaram a utilizar somente a língua franca. Décadas depois, o *nheengatu* foi colocado em desuso pelas políticas educacionais de implantação do português, que imputaram características de inferioridade e ignorância à língua franca" (da Silva, 2001, p. 21-22).

10. Conforme: www.funai.gov.br/index.php/terras-indigenas-tapajos. Acessado em 24 de novembro de 2014.

relato de que seus antepassados vieram de Alter do Chão[11]. Esse é o mais provável motivo para a definição étnica Borari dos indígenas da aldeia de Novo Lugar. Ou seja, a autodenominação Borari para a ascendência étnica dos indígenas do Novo Lugar decorreria do vínculo que seus antepassados possuíam com o aldeamento Borari de Alter do Chão ainda presente em suas memórias históricas. Hipótese que também pode ser estendida aos Arapium, tendo em vista que, no povoado situado em frente à Alter do Chão, no outro lado da margem do Tapajós, havia o aldeamento denominado de Arapium, como relatado no fragmento acima.

Voltando ao tema da relação entre os indígenas dessa região e os Tupi, é interessante apontar que a migração por rios, com a utilização de canoas para o deslocamento e a ocupação preferencial das florestas tropicais e subtropicais, é uma característica dos grupos Tupi (da Silva, 2011, p. 47). Daí, novamente, o registro de palavras em *nheengatu* nos rituais desses indígenas.

Vale ressaltar que a força que o *nheengatu* possui na memória de alguns membros dessa TI reflete-se na presença da disciplina de Língua Nheengatu no currículo das três escolas da TI como parte de um processo de resgate da identidade. Em paralelo, os professores Borari e Arapium que atuam nas escolas estão num processo de reaprendizado do *nheengatu*, através da formação de professores indígenas, ofertado pela Universidade Estadual do Pará, campus de Santarém, de modo a instrumentalizar e satisfazer sua demanda por educação escolar bilíngue, em português e *nheengatu*. "O *nheengatu*, nessa perspectiva deixa de ser a língua da dominação dos séculos passados, para se transformar num símbolo de identidade" (da Silva, 2011, p. 22).

Do ponto de vista da distribuição demográfica temos o seguinte quadro[12]: Aldeia Cachoeira do Maró com 88 habitantes distribuídos por 15 famílias, Novo Lugar com 67 habitantes distribuídos por 12 famílias e São José III com 84 habitantes distribuídos em 16 famílias. Portanto, são, ao todo, 239 habitantes distribuídos em 43 famílias, o que gera uma família média composta por cinco ou seis pessoas.

Os Borari e os Arapium do Maró iniciaram o movimento de reivindicação territorial em 2000[13], através de uma Ação Civil Pública junto ao Ministério Público Federal de Santarém-PA. Porém, em um movimento lento do Estado nacional, somente em 2008 a FUNAI emite portaria constituindo grupo de trabalho para "realizar os estudos necessários à Identificação e Delimitação da TI Maró" (FUNAI, 2008). Em 2010 é iniciado o processo FUNAI 08620.0294/2010 que reúne toda a documentação necessária para os procedimentos de identificação e delimitação da TI Maró. Porém, com a demora da FUNAI em publicar no Diário Oficial da União (DOU) os resumos dos laudos antropológico, ambiental e fundiário, necessários para o prosseguimento desse processo, os indígenas acionam o Ministério Público Federal (MPF) para exigir essa publicação. Em resposta à Ação Civil Pública 2010.39.02.000249-0 ajuizada pelo MPF contra a FUNAI para que esta promova a publicação dos laudos, em novembro de 2011[14] eles são, finalmente, publicados. A fase seguinte, de contestação, que judicialmente deveria se estender por 90 dias contados a partir da publicação no DOU (11/2011), ainda encontra-se inconclusa, sem sequer ter sido apreciada as contestações.

Paralelamente à luta pela garantia do território e a definitiva demarcação da Terra Indígena Maró[15], os Borari e os Arapium iniciaram um movimento pela transformação legal de suas três escolas em escolas indígenas. É desse movimento e da organização escolar da TI Maró que passamos a tratar na próxima seção.

A Educação Escolar na Terra Indígena Maró

Segundo as entrevistas que realizamos com os professores atuais das escolas do interior da TI Maró, a diretora e dois dos três caciques, podemos projetar o início desse tipo de atividade

11. O que não fica muito claro nos depoimentos são os motivos dessa 'subida'. Alguns depoimentos afirmam ter sido causada pela necessidade de escapar dos horrores da Cabanagem (1835-1840). Porém, a partir da leitura de da Silva (2011, p. 43) é possível extrair a hipótese de escapar do surto de febre amarela (1850) e de cólera (1855-56), que assolou o Grão-Pará nessas épocas como a causadora dessa subida. Sobre a primeira hipótese encontramos relatos de indígenas Arapium que afirmaram ser sido comum no passado encontrar balas de canhões ao fazerem suas roças na atual TI Maró. Sobre a segunda hipótese não encontramos nenhum relato que se refere a ela de qualquer forma que seja.

12. Fonte: Agente Comunitário de Saúde, 2012.

13. É interessante entender esse processo de reivindicação territorial inserido no contexto da dinâmica de reconstrução identitária ocorrida no Brasil de modo geral (OLIVEIRA,

14. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/

15. Uma boa descrição dessa 'luta' pode ser encontrada em Assis (2012) e em www.ucs.br/etc/revistas/index.php/

para a década de 1950[16]. Porém, é a partir de 2007 que as lideranças indígenas Borari e Arapium decidem iniciar o processo para torná-las indígenas. Para tanto, as escolas das três aldeias (como adiantamos, a Terra Indígena Maró é composta por três aldeias e, em cada uma delas, há uma escola) foram reunidas de modo a compor uma organização do tipo polo-anexas, tornando as três escolas da TI independentes da escola que até então eram anexas, uma vez que, essa antiga escola polo não pertencia à TI Maró, nem a outra aldeia ou terra indígena.

Como atesta o atual Projeto Político Pedagógico,

> No período entre 2002 a 2007 a Escola São Francisco foi anexa a Escola Nossa Senhora das Graças, comunidade Fé em Deus, Rio Maró. No final de 2007 a Secretaria Municipal de Educação – SEMED autorizou a criação da Escola Polo Indígena São Francisco, com a função de dar suporte legal e técnico pedagógico às escolas indígenas de menores dimensões, tais como: Esc. Mun. De Ens. Fund. São Francisco, localizada na Aldeia Novo Lugar e Escola São Francisco, localizada na Aldeia São José III (PPP/ EMEIEF 'São Francisco da Cachoeira do Maró', 2011, p. 3).

Desse modo, as escolas da TI Maró ficaram organizadas do seguinte modo[17]:

Quadro I: resumo da estrutura organizacional da educação escolar da TI Maró

Aldeia	Etnia	Nome da Escola	Função organizacional
Cachoeira do Maró	Arapium	EMEIEF São Francisco da Cachoeira do Maró	Polo
Novo Lugar	Borari	EMEIEF São Francisco do Novo Lugar	Anexa
São José III	Arapium	EMEF São Francisco da Boa Vista do Maró	Anexa

A educação infantil é oferecida nas escolas da Cachoeira e do Novo Lugar. Os alunos desse nível educacional da aldeia de São José III são levados à escola da Cachoeira do Maró. Nas três escolas o ensino oferecido é multisseriado e dividido do seguinte modo: uma turma de educação infantil, uma turma reunindo alunos do 1º ao 5º ano, e alunos do 6º ao 9º ano compõem outra turma. Decorrente desse tipo de estrutura organizacional, o quadro de servidores fica reduzido[18] nos seguintes números: uma diretora

Quadro II: resumo da estrutura funcional da educação escolar da TI Maró

Aldeia	Habitantes/ família (fonte: Agente Comunitário de Saúde, 2011)	Nº de alunos (Fonte: Secretária da Escola, 2014)	Servidores municipais da Educação (fonte: Secretária da Escola, 2014)
Cachoeira do Maró	88/15	62	4 professores; 1 vigia; 1 secretaria, 1 educ. alimentar, 1 piloto e 1 diretora
Novo Lugar	67/12	21	4 professores e 1 educadora alimentar, 1 piloto
São José III	84/16	22	2 professores; 1 vigia; 1 educadora alimentar; 1 piloto
Total:	239/43	105	10 professores 10 administrativos Total 20 servidores

16. Segundo a atual diretora a escola da Cachoeira do Maró iniciou suas atividades em 1956 e a de Novo Lugar em 1952. A de São José III não obtivemos informação.

17. 1. É interessante observar a homenagem ao mesmo santo presente no nome das três escolas. Segundo da Silva (2011) esse fato decorre da relação de parentesco que envolve as três aldeias e de que um antigo morador da Cachoeira, devoto de São Francisco, levava a imagem desse santo quando visitava os parentes das outras aldeias para reuniões religiosas.

18. Essa redução, também geradora de precarização,

e uma secretária responsáveis pela organização das três escolas. Dez professores, dois vigias, três educadoras alimentares[19], três pilotos[20]. Esse quadro de funcionário atende a um total de 105 alunos assim distribuídos

Do ponto de vista da estrutura física somente a escola polo da Cachoeira do Maró possui prédio escolar em alvenaria construído especificamente para atender às atividades escolares. Porém, esse prédio contém apenas uma sala de aula e uma secretaria sendo insuficiente para atender às necessidades. Para atender à demanda são improvisadas três salas de aula em prédios construídos pelos próprios indígenas em madeira, coberto por palha ou telha do tipo "brasilit[21]" e piso em cimento queimado. Fato que se agrava nas outras duas escolas anexas, uma vez que o prédio escolar foi construído pelos próprios comunitários nas mesmas condições descritas acima[22].

Quadro III: imagens das estruturas físicas das escolas da TI Maró



O banheiro dos três prédios, inclusive do prédio da escola polo, é do tipo fossa séptica, sem lavatório ou papel para higienização[23]. Nenhuma escola conta com água encanada e energia elétrica. A merenda, segundo uma das educadoras-alimentar, não é totalmente adequada à realidade alimentar dos indígenas e em quantidade insuficiente. Fato que, segundo um professor do São José III provoca constante falta dos alunos e constrangimentos aos professores e alunos.

Outro ponto interessante que afeta diretamente o desempenho das atividades escolares é a formação dos professores. Segundo consta no Projeto Político-Pedagógico, para o ano de 2012, somente um professor possuía formação em nível superior. Outros quatro estavam cursando licenciaturas em nível superior e, os cinco demais, possuíam o nível secundário completo, sendo quatro em magistério. Características que se mostraram perdurar no ano de 2014. Soma-se a esse nível precário de formação o regime de contratação que são submetidos todos os professores que trabalham na TI Maró, condição, no mínimo, geradora de instabilidade.

Quanto aos conteúdos ensinados, encontramos algumas distorções interessantes. Apesar de toda a legislação permitir e incentivar a construção de calendários e conteúdos próprios às realidades indígenas, as três escolas fundamentam seu currículo com base na resolução do Conselho Municipal de Educação da SEMED de Santarém-PA, 001/2008. Segundo essa resolução ficou estabelecido como obrigatório os estudos das seguintes disciplinas nas escolas da rede municipal a partir de 2007: Língua Portuguesa, História e Geografia, Ciências, Matemática, Ensino Religioso, Educação Física, Ensino de Arte, Língua Estrangeira – Inglês e Estudos Amazônicos. Ou seja, postergando a discussão sobre a pertinência de ensinar ciência e matemática eurocêntricas para indígenas, é espantoso encontrar no currículo disciplinas como Ensino Religioso[24] e Inglês! Questionamos a diretora sobre a obrigatoriedade de ofertar essas disciplinas e ela sinalizou no sentido de entender que, na prática, os indígenas não tinham liberdade para montar o próprio currículo, que já vinham prontos da SEMED, afirmando que "nunca eles escolheram. Elas [as disciplinas] vêm através da

produz dupla função de alguns servidores. Nota-se o caso das 'educadoras alimentar' que informaram acumular a função de faxineira e do vigia que abarca a função de bedel.

19. Nomenclatura pelo qual a prefeitura renomeou o trabalho das merendeiras.

20. Um piloto da única lancha disponível para as três aldeias e dois pilotos de bajara (tipo de canoa com cobertura com pequeno motor na popa).

21. Antiga telha de amianto.

22. É ilustrativa a fala de um dos professores que entrevistamos para resumir as condições precárias desses prédios "quando chove os alunos têm que assistir à aula em pé para fugir das goteiras".

23. Sobre a adequação dos banheiros à necessidade escolar é revelador o relato da diretora afirmando seu medo de que alguma criança caia no imenso buraco da fossa. "O que temos não é banheiro, é uma coisa que a gente vai lá, que é obrigado a usar, que as crianças correm o risco de cair, inclusive, é um imenso de um buraco a coisa mais horrível do mundo".

24. A base religiosa das três aldeias é o catolicismo.

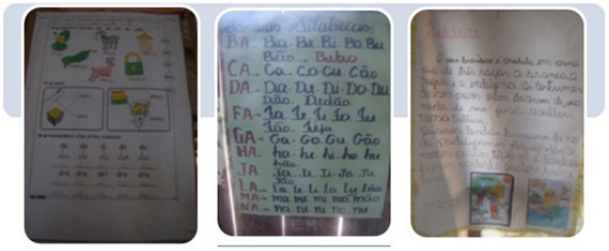
legislação pra ser trabalhadas e são trabalhadas normalmente, nunca foi colocado pra escolha não".

Nesse contexto, em 2011, iniciou-se um movimento, a partir das lideranças políticas e de professores indígenas, de pressão junto à SEMED para a incorporação no currículo de suas escolas de disciplinas diferenciadas. O resultado foi que a partir de 2012 incorporaram-se no currículo, embora de forma secundária através de projetos, as disciplinas de Notório Saber e Língua Nheengatu. A primeira disciplina tem como objetivo resgatar o artesanato, a arte, a música, enfim, a cultura própria dos Borari e dos Arapium sendo oferecida nas três aldeias. A segunda disciplina procura resgatar a língua que eles consideram compor sua identidade histórica, mas é ofertada apenas nas escolas da Cachoeira e do Novo Lugar.

O calendário é rigidamente montado para satisfazer os 200 dias letivos estabelecidos pela legislação para as escolas urbanas e distribuídos ao longo dos meses compreendidos entre fevereiro e novembro sem qualquer adequação ao regime de chuvas e roçado próprios dos Borari e dos Arapium. Ressaltamos a quantidade excessiva de atividades comemorativas que são distribuídas no calendário escolar, afetando a quantidade e profundidade dos conteúdos necessários à formação intelectual voltada para a emancipação dos alunos.

Para o ano de 2014 foram elencados no calendário oito eventos dessa natureza que, considerando consumir uma semana de atividades de ensino para sua elaboração e ensaios, desviam dois meses de conteúdos formativos[25]! Por outro lado, o conteúdo de tais eventos nos remeteu aos paradigmas de assimilacionismo e homogeneização que imperavam nas legislações nacionais anteriores à Constituição de 1988 que, pelo menos no campo jurídico, no campo 'abstrato' da lei, eliminara esses objetivos. Em abril é comemorado a "Semana do Indígena[26]", em março o "Dia da Mulher", em junho é realizada a "Festa Junina", em agosto o "Dia dos Pais", em setembro a "Semana da Pátria" e a "Festa de São Francisco", em outubro os "Jogos Olímpicos", em novembro a "Feira do Conhecimento" em dezembro a "Colação de Grau".

Quadro IV – Imagens de material fixado nas salas de aula



É exemplificador da nossa percepção de que aparentemente o paradigma do assimilacionismo à cultura dominante persiste, o evento chamado por eles de "Semana da Pátria". Nesse evento as três aldeias se reúnem em uma delas para desfilarem em ritmo de marcha pelas 'ruas' da aldeia portando faixas e bandeiras e apresentarem suas fanfarras e fardados com o uniforme escolar. Elas se perfilam diante de um palanque no interior do qual ficam as autoridades locais que devidamente pronunciam seus discursos.

O material didático utilizado em aula segue os padrões dos utilizados na cidade. Foi comum encontrar nos murais atividades fixadas para demonstração com conteúdos alheios à realidade indígena e que remetem a um modo de alfabetização superado. Em outros trabalhos, como o da foto a direita do quadro IV abaixo, evidencia-se o ensino de conteúdos que apontam para a assimilação da cultura indígena a uma suposta cultura nacional.

Outra constatação que nos chamou a atenção foi o fato de haver, no Plano Político-Pedagógico e em cartazes fixados na escola, metas a cumprir. Metas para aprovação, para participação das famílias nas atividades escolares, para o aumento da frequência, para instrumentalizar a escola, para desenvolvimento de projetos, etc. O problema não está em haver metas, mas no fundamento da pedagogia tecnicista[27] que, inevitavelmente, conceitos

25. Foge das nossas intenções nesse artigo apresentar nosso entendimento de educação escolar, mas indicamos que a entendemos nos moldes definidos por Saviani (2010, 2008) para o qual é central o aprendizado dos saberes historicamente constituídos pela humanidade.

26. Os indígenas da TI Maró tomam o adjetivo 'índio' como agressivo e, por isso, preferem o uso de indígenas em seu lugar.

27. Não é nosso objetivo nesse trabalho aprofundar essa questão, mas como indicativo do significado desse tipo de organização escolar, é lúcido o fragmento: "A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa

como o de metas, de reuniões de planejamento, de gestão, conduzem as escolas que operam dessa maneira.

Em síntese, o que constatamos em nossas visitas de campo à Terra Indígena Maró foi que a educação escolar opera na mais calamitosa precarização. Considerando as três escolas, constatamos haver apenas uma sala de aula construída pelo poder público especificamente para atividades escolares[28], não há água encanada, banheiro adequado nem energia elétrica; o material didático não atende à realidade indígena; dentre os conteúdos ensinados há o ensino do Inglês e do Religioso tomando mais tempo do que os ensinos de Notório Saber e Língua Indígena; a maioria dos professores não possui formação adequada, apesar do empenho desses em participar dos cursos oferecidos na região; o baixo salário pago aos servidores[29] e a dupla função exercida; o calendário escolar é em grande medida desviado do aprendizado dos saberes emancipadores; etc. Porém, considerando a história em movimento e que ela é impulsionada pelas tensões contraditórias geradas pelos seus agentes, na seção seguinte apresentamos algumas considerações de cunho teórico sobre o quadro da educação escolar da Terra Indígena Maró que construímos acima tendo em vista destacar o fator contraditório que a presença desse tipo de instituição estatal promove nos indígenas dessa TI[30].

Um exame teórico-crítico da Educação Escolar Indígena: considerações finais

Diante do contexto descrito acima, é inevitável a questão: tendo em vista que o quadro geral da educação escolar estatal na Terra Indígena Maró em particular, e nas terras indígenas brasileiras em geral, que possuem uma realidade escolar similar, denuncia que ela não atende aos interesses dos indígenas por educação escolar, qual o papel da educação escolar estatal nessas localidades.

Não vamos aprofundar aqui nossas considerações acerca da questão acima, uma vez que nosso objetivo é apresentar o quadro geral de funcionamento da educação escolar dentre os Borari e Arapium da Terra Indígena Maró. Mas vislumbramos em outros trabalhos[31] que a educação escolar em geral, e a indígena em particular, deixada à mercê das forças estatais ela operaria como reprodutora das relações de produção dominantes através da inculcação da ideologia hegemônica (ALTHUSSER, 1985), facilitando, o que Luxemburg (1985) defendeu na obra 'A Acumulação do Capital', a necessidade vital do capitalismo de incorporar economias não capitalistas para a realização da demanda efetiva sempre crescente. Necessidade que, por sua vez, expande todo o conjunto das relações sociais capitalistas para todo o globo terrestre. Nas palavras de Rosa:

> Em sua ânsia de apropriação das forças produtivas com vistas à exploração, o capital esquadrinha o mundo inteiro, procura meios de produção em qualquer lugar e os tira ou os adquire de todas as culturas dos mais diversos níveis, bem como de qualquer forma social. *A questão dos elementos materiais da acumulação do capital está longe de encontrar-se resolvida pela forma material da mais-valia de cunho capitalista*; essa questão, pelo contrário, vem-se transformando em outra totalmente diferente. Para o emprego produtivo da mais-valia realizada é necessário que o capital disponha cada vez mais do globo terrestre todo a fim de ter uma oferta qualitativa e quantitativamente ilimitada no condizente aos respectivos meios de produção (LUXEMBURG, 1985, p.

pedagogia [tecnicista] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico" (SAVIANI, 2008, p. 10).

28. Nenhuma das três aldeias conta com Posto de Saúde ou qualquer outra construção física para qualquer fim construída pelo poder público além do prédio escolar (imagem esquerda do quadro III),

29. O maior salário, excluindo o da diretora, é do professor com 240h. No entanto um dos professores que possui essa carga horária informou que seu salário não atinge dois salários mínimos.

30. Não é nossa pretensão ampliar as considerações ao universo da educação escolar indígena, mas não nos estranharia se elas forem pertinentes à grande parte desse universo.

31. Maiores detalhes em: http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-3-no.-2-2013-2013-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/educacao-indigena-consideracoes-acerca-da-implantacao-de-escolas-indigenas/at_download/file e http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MTI1MTg=.

245-6, grifos nossos).

Ou seja, tendo em vista as considerações de Luxemburg (1985) e a precarização com que opera a educação escolar indígena que descrevemos, vislumbramos que a implementação desse tipo de educação estatal nas comunidades indígenas facilita a introdução no interior dessas comunidades das relações sociais capitalistas. De nosso ponto de vista essa introdução pode ser facilitada[32] por quatro meios: (i) pela introdução de conteúdos urbanos de cunho eurocêntrico; (ii) através da introdução de um tipo de organização empresarial ao qual a escola estatal contemporânea se articula; (iii) por meio da introdução da divisão social do trabalho nos moldes requeridos pelo capital e (iv) pela introdução do trabalhador assalariado[33].

Porém precisamos explicitar que, não entendemos a escola como blindada à luta de classes, como operando única e exclusivamente em favor da reprodução do ideário hegemônico[34]. Pelo contrário, entendemos a escola como parte da sociedade, manifestando em seu interior todas as características da sociedade envolvente, de modo a não ser possível compreender a educação desconsiderando seus condicionantes sociais. Sobretudo consideramos a presença da contradição e da luta de classes no interior da escola.

Nesse sentido, precisamos apontar os desdobramentos favoráveis à luta de classe, no caso à luta dos indígenas Arapium e Borari da Terra Indígena Maró em relação à manutenção territorial e ao resgate cultural que, de nosso ponto de vista, a presença da educação escolar contribui. As conquistas mais evidente possibilitada pela implementação da educação escolar indígena são as ofertas das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena. Essa conquista tem favorecido o resgate identitário desses povos indígenas contribuindo para o fortalecimento do movimento de reafirmação étnica presente na região. Porém, é preciso apontar que a Secretaria da Educação do município de Santarém oferece essas duas disciplinas como projetos diferenciados e não oficialmente como disciplinas ofertadas oficialmente no currículo das escolas indígenas. Sendo assim, todo ano as lideranças indígenas tem que pressionar a SEMED para renovar o projeto e garantir a oferta dessas duas disciplinas.

Outro ponto que fortalece a luta dos indígenas por seus direitos, possibilitado a partir da luta pela implementação da educação escolar indígena, é a ampliação da compreensão da dinâmica do funcionamento dos instrumentos públicos de gestão do Estado. A necessidade de construção de documentos como os diários, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo, as atas de reuniões em geral e de planejamento, etc. e a compreensão da importância de confeccionar esses documentos e o entendimento do modo pelo qual eles tramitam no interior da burocracia estatal retroagem sobre os indígenas de modo a incorporarem essa dinâmica em outras atividades de defesa do território[35].

Em outra direção é preciso registrar o incentivo para a formação universitária que a presença da escola impôs aos indígenas. Incentivados, por um lado, pela necessidade de preenchimento dos postos de trabalho criados pelo funcionamento da escola e, por outro, pela necessidade de preencher esses postos pelos próprios indígenas da TI Maró. Detectamos pelo menos cinco indígenas dessa TI nas universidades públicas de Santarém.

Por último, e não menos importante, a presença da educação escolar, embora de modo tímido, tem contribuído para o fortalecimento teórico dos indígenas. Este, por sua vez, favorece a tomada de decisão em relação aos embates político-econômicos fortemente presentes na região, instrumentalizando a defesa do território

32. Novamente repetimos, não é nosso objetivo neste trabalho aprofundar essas questões. Apenas decidimos lembrá-las aqui pela importância que assumem em nossas considerações sobre a educação em geral e a educação indígena em particular.

33. Essas são hipóteses de análise que não vamos explorar aqui. O objetivo de sua inserção neste texto é apresentar uma possibilidade de exame crítico para a introdução de educação escolar em sociedades indígenas.

34. Como sugeriram Althusser (1985), Bourdieu & Passeron (1975).

35. Em uma de nossas pesquisas de campo pudemos acompanhá-los em uma reunião com madeireiros que exploravam madeira no interior da TI. Foi saudável notar a preocupação com a confecção da ata da reunião, com a lista de presença e identificar que os envolvidos com esse trabalho eram os envolvidos com a atividade escolar. Nessa mesma reunião pude presenciar o orgulho e a força com que os professores da escola se apresentavam e faziam questão de explicitar essa condição profissional.

e da identidade.

Referências Bibliográficas]

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: 2010-14.

_____ . **Portaria 775/2008**. Brasília: Diretoria de Assuntos Fundiários, 2008.

Da SILVA, Georgia. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria Nº 14/ MJ/1996. In: **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: 2011, folhas. 317-518.

ASSIS, Wendell Ficher Teicheira. Conflitos Territoriais e Disputas Cartográficas: tramas sociopolíticas no ordenamento territorial do Oeste do Pará. In. ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcos pra o debate. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/UFRJ, 2012, pp. 163-193.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1976. P. 63-86.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Escola e Democracia**: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

DOU – Diário Oficial da União. **Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró**. Brasília: 2011. Disponível em http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=36&data=10/10/2011.

MORAIS, Pe. José de. **História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará.** Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1987.

IORIS, Edviges Marta. Identidades negadas, identidades construídas: processos identitários e conflitos territoriais na Amazônia. In: **ILHA - Revista de Antropologia**. Florianópolis: UFSC, 2013. V.11, n.2, p.220-264. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p219. Acessado em 05/05/2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). **A Viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999a