

AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS TIMBIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VISITAS GUIADAS DO CENTRO DE PESQUISA EM ARQUEOLOGIA E HISTÓRIA TIMBIRA (CPAHT)

THE REPRESENTATIONS OF INDIGENOUS PEOPLES IN SCHOOL CURRICULUMS: AN ANALYSIS BASED ON GUIDED TOURS AT THE TIMBIRA ARCHEOLOGY AND HISTORY RESEARCH CENTER (CPAHT)

Recebido em: 18/07/2023

Reenviado em: 30/11/2023

Aceito em: 06/12/2023

Thalia Braga Costa¹ 
Universidade Federal do Maranhão

Ilma Maria de Oliveira Silva² 
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: Este trabalho analisou as representações dos povos indígenas Timbira, a partir das visitas guiadas no Centro de Pesquisa em Arqueologia e História Timbira (CPAHT) da Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL). Utilizamos a abordagem qualitativa, a qual consistiu em uma pesquisa de campo que aconteceu no CPAHT. Observamos e registramos os questionamentos de alunos e professores em diário de bordo durante seis meses nas visitas guiadas. Recorremos às fontes primárias como Curt Nimuendajú e às narrativas de alunos das escolas municipais de Imperatriz-MA. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram: Arroyo (2014); Candau (2014); Freire (2000); Luciano Baniwa (2016); e Silva (2012). A pesquisa apontou visões estereotipadas e enraizadas no processo de ensino e aprendizagem, as quais são implicitamente fortalecidas nas narrativas de alunos e professores. Nesse sentido, concluímos, a partir da pesquisa, que se fazem necessários a participação de todos os educadores e o desenvolvimento de políticas educacionais para a valorização da diversidade cultural existente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Currículo; Povos Indígenas; CPAHT; Interculturalidade.

Abstract: This work analyzed the representations of the Timbira indigenous peoples, from the guided tours at the Center for Research in Archeology and Timbira History (CPAHT) of the State University of the Tocantina Region of the State University of the Tocantina Region (UEMASUL). We used a qualitative approach, which consisted of field research that took place at CPAHT. We observed and recorded questions from students and teachers in a logbook for six months during guided tours. We resorted to primary sources such as Curt Nimuendajú and the narratives of students from municipal schools in Imperatriz-MA. The main authors who supported the research were: Arroyo (2014), Candau (2014), Freire (2000), Luciano Baniwa (2016) and Silva (2012). The research pointed out stereotyped views rooted in the teaching and learning process, which are implicitly strengthened in the narratives of students and teachers. In this sense, we concluded, based on the research, that the participation of all educators and the development of educational policies for the appreciation of the cultural diversity existing in Brazilian society are necessary.

Keyword: Curriculum; Indian people; CPAHT; Interculturality.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação: Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão. Mestrado Profissional. E-mail: thaliabragacosta@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão. Mestrado Profissional. E-mail: ilma.silva@ufma.br

INTRODUÇÃO

A escolarização dos povos indígenas começa a se constituir a partir de 1549 com a chegada da primeira missão jesuítica no Brasil comandada pelo padre Manuel da Nóbrega. Com o objetivo de converter os indígenas ao cristianismo, os jesuítas ensinavam a ler e escrever, inculcando, ao mesmo tempo, a fé cristã. Além disso, esse processo servia como uma forma de controlar os povos indígenas, a fim de diminuir os possíveis conflitos e, principalmente, explorar a sua mão de obra.

Os indígenas foram forçados, através de repressões físicas e culturais, a modificar seus modos de viver para sobreviver durante o período colonial. Muitos não tiveram escolha: ou entravam em conflitos sangrentos, ou em um processo forçado de integração (LUCIANO, 2006). Porém, alguns povos indígenas mostraram resistência a uma cultura nova, o que levou ao surgimento de ações das lideranças indígenas, que contestavam os colonos e a Igreja, dando início a uma jornada em defesa de direitos e interesses coletivos.

No estado do Maranhão, a escolarização dos indígenas iniciou-se através da catequese capuchinha, vinda da França e instalada no litoral do estado, em 1612. Os franceses logo conheceram as 27 aldeias que se localizavam no entorno de São Luís, nas quais foram construídos cruzeiros. Esse ambiente servia como um local em que as instruções dos indígenas e as orações eram feitas. Entre 1614 e 1615, essas atividades dos franceses foram interrompidas por uma guerra contra os portugueses, entretanto outras ordens religiosas logo depois assumiram essas ações missionárias nas aldeias (SILVA, 2012).

As missões, uniam a escola e a catequese, pois se acreditava que a religião seria o meio mais eficiente para os indígenas perderem sua cultura e aceitarem a dos não indígenas. Durante o século XVII, havia 250 mil indígenas de mais de 30 povos distintos, que, em sua maioria, foram exterminados ou integrados cultural e socialmente. Silva (2012) comenta que 12 mil indígenas Tupinambá que estavam no litoral do Maranhão foram mortos por um surto de varíola em menos de duas décadas de contato com não indígenas.

Em toda a história do Brasil, a educação escolar indígena foi entendida como uma possibilidade de tornar os povos indígenas como trabalhadores nacionais e assim, deixariam de existir enquanto pessoas de culturas específicas e diferenciadas e respeitadas nas suas crenças, línguas e jeito de se organizarem socialmente. Assim, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a escola não tem sido estranha aos povos indígenas.

Esta pesquisa é resultado de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEXT) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Assim, o trabalho é um recorte do relatório do projeto, do qual buscamos analisar as representações dos povos indígenas a partir das narrativas de alunos e professores das escolas públicas da Educação Básica, durante as visitas guiadas no Centro de Pesquisa em Arqueologia e História Timbira (CPAHT) da referida Instituição.

Durante alguns meses acompanhamos as visitas guiadas das escolas no CPAHT para compreender se as histórias e culturas indígenas fazem parte dos currículos escolares, especialmente do Ensino Fundamental. Os questionamentos dos professores e alunos sobre os artefatos e indumentárias expostos no CPAHT, contribuíram de forma significativa para concluirmos que a formação inicial e continuada dos professores invisibilizam os povos originários dos currículos escolares e conseqüentemente das práticas docentes.

Utilizamos o diário de bordo para os registros das falas e dos questionamentos dos professores e alunos em relação aos povos indígenas. Os registros aconteciam durante as visitas guiadas, a partir das observações.

A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato" (QUEIROZ; VALL; SOUZA *et al*, 2007, p. 267).

Usamos um roteiro de entrevista temática do qual serviu para preencher as lacunas que ficavam durante as observações, direcionados aos professores, com os seguintes questionamentos: como os povos indígenas foram tratados na sua formação inicial? O que você sabe sobre os povos indígenas do Maranhão? A Lei 11.645 de 2008 é discutida no Projeto Político Pedagógico da Escola? As entrevistas temáticas, de acordo com Alberti (2013, p. 48), “[...] versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”.

A abordagem empregada nesta pesquisa foi qualitativa, segundo a qual “[...] um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 26). Dessa forma, o principal interesse é o comportamento do indivíduo dentro de um contexto social. Segundo Gonsalvez (2001, p.67), é o tipo de

[...] pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Acreditamos que este trabalho é relevante, pois buscou demonstrar como as Histórias e Culturas indígenas vêm sendo representadas nos currículos escolares da Educação Básica de um lugar geográfico, mas que pode ser comparado a outros espaços. Nessa perspectiva, vamos criando pontes para que o diálogo intercultural passe a ser uma necessidade de uma sociedade que, a cada dia, se mostra pluricultural e assim, se torne de fato democrática e de direitos.

OS POVOS INDÍGENAS TIMBIRA: histórico, afirmação étnica e referência cultural

Os povos Timbira, pertencentes à família linguística Macro-Jê, localizam-se nos estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Atualmente, são representados pelos povos Apinayé, Krahô, Krikati, Gavião Pykjbê, Gavião Parkatejê, Canela Apanjekra, Canela Ramkokamekra, Krepykatejê e Krênjê. Através do contato com a sociedade nacional, os Timbira abrangeram subgrupos, que antes eram politicamente independentes, como os Põncatejê, Mãkraré, Kênkatejê, Xàcamekra, Crôrekamekra, Carencatejê, Pihàcamekra, Pãrecamekra e Cykoyõre, entre outros (CIMI, 2023).

Os povos Timbira são divididos em orientais e ocidentais. Os orientais estão localizados ao lado direito do rio Tocantins, que são: Canela Apãniekrá, Canela Ramkókamekra, Gavião do Pará, Gavião do Maranhão, Kreyé e Krikati. Os ocidentais encontram-se ao lado esquerdo do rio e são compostos atualmente pelos Krahô e os pelos Apinajé. A denominação Timbira, segundo Nimuendajú (1944, p. 8), refere-se “[...] aos costumes desses índios de usarem ligas não só nos braços e nos pés, como também abaixo dos joelhos, na munheca, no pescoço, no peito e na testa [...] Timbira significaria então os amarrados”.

Nimuendajú (1944) comenta que os povos Timbira, durante o século XIX, quando a força das armas não conseguia subjugar os indígenas, tentavam obter paz, por meio de falsas promessas, feitas através de intérpretes ou dos próprios jesuítas. Lourenço Krikati, uma liderança indígena, durante uma entrevista concedida no CPAHT, em 24 de setembro de 2019, afirma: “no Maranhão temos 11 povos indígenas, apenas 9 reconhecidos, são muitos indígenas no Estado. Maior população no centro-oeste”. Relatou também que “existe um povo (Awáguajá, pertencente ao tronco linguístico Tupi), na terra Araribóia de Amarante- MA, que não querem contato com o homem branco”.

Podemos perceber o extermínio dos povos indígenas no Maranhão, já que durante o início do século XIX, ápice do processo de povoamento no sul do Maranhão, havia “dezenas de nações indígenas que habitavam este território, com predominância dos povos timbiras” (FRANKLIN, 2015, p. 27).

Entre os povos Timbira existem algumas diferenças sociais e de dialetos, mas, de modo geral, são suficientemente semelhantes para serem considerados de forma conjunta. Dentre as características que os tornam semelhantes, destacam-se a estrutura circular das aldeias, os ritos, as festas e a corrida de tora.

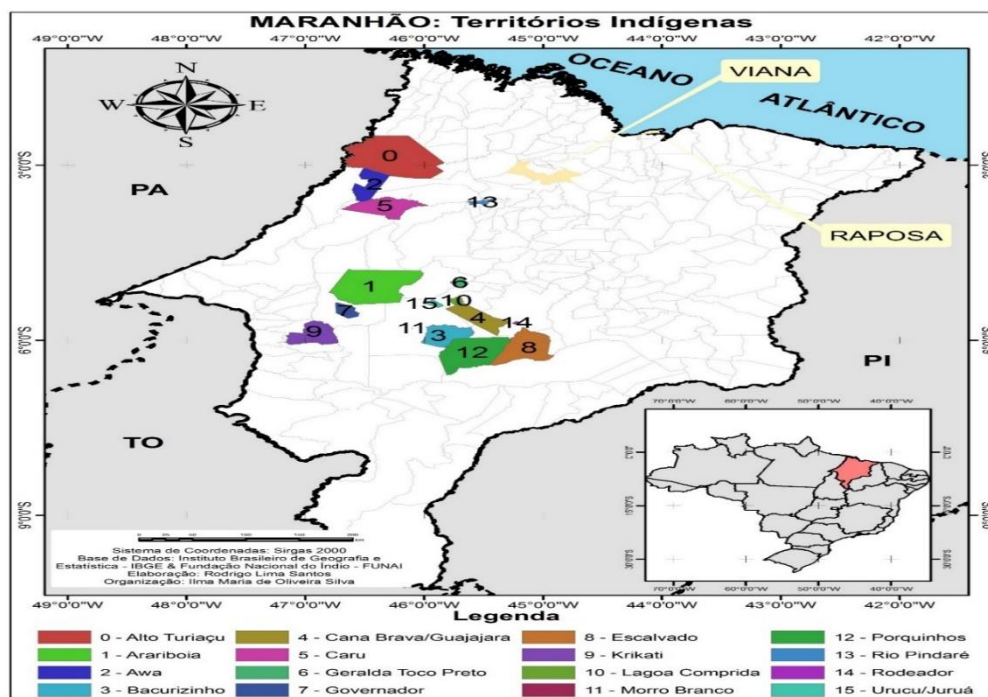
Desse modo, apesar da similaridade entre os povos indígenas Timbira, deve-se valorizar a imensa riqueza cultural e diversa que há entre eles. Nesse sentido cada povo tem seu próprio ritual e jeito próprio de viver. Não considerar essas diferenças leva-nos a imagens equivocadas que se perpetuam desde a chegada dos portugueses ao Brasil. Assim, essas visões preconceituosas resultaram em um forte sentimento de não pertencimento em relação à cultura dos nossos nativos, para indígenas e não indígenas, embora eles continuem produzindo saberes diversos.

De acordo o Censo do IBGE (2022), o Maranhão tem 57.214 indígenas de diversas de onze etnias. Dos 217 municípios que compõem o Estado 25 destes são habitados por indígenas, sendo que existem 16 áreas indígenas demarcadas e homologadas³, como mostra o mapa abaixo (Figura 1). Esta população pertence a onze grupos étnicos diferentes, classificados em dois grandes grupos linguísticos: Tupi: Guajajara, Awá-Guajá e os Ka’apor e Macro-Jê: Krikati, Canela Ramkokamekrá, Canela e Apanieikrá, Gavião, KrepumKateyê e Krenyê. “Tremembé e Gamela” (SILVA, 2018).

Os povos Gamela e Tremembé têm uma população aproximada de cinco mil pessoas que vivem no litoral do Maranhão nas cidades de Viana e Raposa. Estes são reconhecidos pelos demais povos indígenas do Maranhão, no entanto, não os são pelas autoridades e órgãos do Estado, perfilando assim como parte dos grupos que atualmente intensificam a luta por reconhecimento. São povos indígenas que vivem, como os especialistas chamam, em processo de etnogênese (SILVA, 2018).

³Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras, Montes Altos, Bom Jardim, Araguanã, São João do Carú, Grajaú, Fernando Falcão, Arame, Amarante do Maranhão, Maranhãozinho, Zé Doca, Centro do Guilherme, Nova Olinda, Buriticupu, Santa Luzia, Sitio Novo e Lajeado Novo (Dados fornecidos pela Professora Gildete Elias Dutra - Supervisora da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 2016).

Imagem 1- Mapa do Maranhão indicando os territórios indígenas



Fonte: Silva, 2018.

A etnogênese apresenta-se como processo de construção de uma identificação compartilhada com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que se sustenta em uma ação coletiva. Nesse sentido, Miguel Bartolomé (2006) compreende-a como parte constitutiva do próprio processo histórico da humanidade, e não só um dado do presente como parecia deprender-se das reações de surpresa de alguns pesquisadores sociais em face de sua evidência contemporânea. As diferenças e as especificidades entre os indígenas do Maranhão tornam-se visíveis na forma de organização política, cultural, econômica e linguística.

CENTRO DE PESQUISA EM ARQUEOLOGIA E HISTÓRIA TIMBIRA (CPAHT): ESPAÇO INTERCULTURAL EM CONSTRUÇÃO

O Centro de Pesquisa em Arqueologia e História Timbira (CPAHT) é um Museu localizado na cidade de Imperatriz, no Maranhão.

Imagem 2- Museu CPAHT



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A necessidade de um Centro de pesquisa surgiu para salvamento de materiais líticos e outros tipos de acervo encontrados no sul do Maranhão, sendo também fruto de reivindicações de um grupo de professores do curso de História da UEMASUL. Sobre o nome do centro, é uma homenagem aos povos Timbira, que estão presentes no cerrado maranhense, dentre os quais o povo Krikati é originário.

As visitas ao Centro são guiadas por estudantes bolsistas, estagiários e voluntários do CPAHT sob a orientação de uma antropóloga e uma pedagoga indígena, que, em conjunto, realizam estudos, pesquisas e reuniões de forma periódica. O CPAHT é a terceira instituição de proteção de acervos arqueológicos do Maranhão, sendo a primeira no sul do estado a resguardar o patrimônio material proveniente de pesquisas realizadas em âmbito regional que explicitam a presença de grupos ceramistas no médio Tocantins, evidenciando a presença no local de diversos povos indígenas no período pré-colonial, entre os séculos XIII e XVIII, quando se deu a colonização no interior do estado.

Tendo em vista que o CPAHT é um espaço com medidas de salvaguarda com garantia concedida pelo IPHAN, entendemos que o museu serve de garantia, defesa e amparo para o patrimônio da cultural local, assegurando a permanência da memória do povo e da cultura diversa do sul maranhense.

As ações educativas desenvolvidas no CPAHT objetivam sensibilizar as comunidades quanto à preservação e necessidade de conhecimento de seu próprio patrimônio e de suas memórias por meio de uma educação que tenha um viés preservacionista, considerando que um

dos principais fatores de deterioração dos patrimônios históricos e culturais é a incapacidade de se referenciar com a sua identidade.

Normalmente, a incapacidade de se reconhecer em sua cultura local é derivada também da incompreensão de sua própria importância, que se consolida com o enaltecimento de uma cultura estranha. Partindo desse pressuposto, uma educação patrimonial deve ser consolidada através do contato direto com esse conhecimento, resultando na construção de uma consciência patrimonial.

A educação patrimonial que se constrói em espaços de guarda se constitui por meio da apropriação e identificação com esse espaço, pois fortalece o senso de pertencimento aos grupos dos quais falam ou cujas identidades são representadas de forma simbólica. Para mais, podem resultar na construção de uma nova identidade a partir de características de um passado em comum.

Para que essa experiência educativa seja efetiva, ela deve ser integrada em várias dimensões na vida das pessoas, ou seja, deve fazer parte do dia a dia dos indivíduos. Quando pensamos em preservar lugares ou objetos, as políticas de preservação poderiam imaginar os bens culturais e a vida cotidiana como uma contínua criação de significados. Em todas as ações propostas, devemos identificar e fortalecer os laços da sociedade com seu patrimônio cultural, além de instigar a participação efetiva da comunidade em todas as fases de preservação.

É indispensável que existam políticas públicas que estabeleçam esse elo entre a sociedade civil e as instituições museológicas, colaborando para a criação de meios de interlocução como mecanismos de observação e escuta. Outro fator importante para a ampliação das possibilidades de educação patrimonial é a vinculação das políticas com o meio cultural, como o turismo e o desenvolvimento local, associando-os aos processos pedagógicos, incluídos como uma ferramenta didática.

Portanto, o protagonismo se torna essencial como metodologia dessa ação educativa e o CPAHT considera importante a participação efetiva dos indivíduos, grupos ou comunidades, para fazerem parte do caminho da apropriação da cultura e do patrimônio iniciada a partir de um relacionamento afetivo. Mais do que respeito aos acervos expostos ou ao museu, a valorização patrimonial significa preservar os patrimônios que fazem parte de uma coletividade. Além disso, o protagonismo desse sujeito nos espaços de guarda significa também a viabilidade dos indivíduos de definirem esses significados por si mesmos, o que é relevante para preservação.

As pesquisas realizadas no CPAHT se situam no sul do Maranhão, na região da Chapada das Mesas, área constituída por inúmeros sítios arqueológicos com gravuras e pinturas rupestres realizadas pelos antigos habitantes do cerrado maranhense. O IPHAN identificou abrigos e grandes rochas com gravações que demonstram a forma como esses antigos povos viviam cotidianamente, sendo possível identificar alguns rituais, caça, guerras, entre outros registros que mostram a forma de viver do homem antigo. Nas redondezas desses sítios, são encontrados instrumentos de pedra lascada, que seriam ferramentas utilizadas pelas populações que ali habitaram, o acervo de materiais líticos é o mais amplo do CPAHT.

AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VISITAS GUIADAS COM ALUNOS E DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CPAHT

Apesar da multiplicidade de conceitos, o currículo pode ser definido como todas as ações previstas organizadas pela escola. Diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores e, em qualquer compreensão que se tome, sempre está comprometido com algum tipo de poder. Por esse motivo, não há neutralidade nessa opção, na qual inclusões e exclusões estão sempre presentes (BERTICELLI, 2005).

A partir disso, é possível compreender que o currículo escolar está profundamente ligado às questões culturais e às diferenças culturais de sexo, cor e gênero, entre outras que existem no espaço escolar e não podem mais ser silenciadas. Nesse sentido, é necessário desenvolver um currículo no qual não exista um padrão, mas sim várias culturas a serem respeitadas, considerando que devem ser discutidas em função do aprender com o outro.

A principal questão sobre o currículo na contemporaneidade é a relação que deve contemplar a diversidade cultural. Uma das responsabilidades dos educadores é reorganizar o processo escolar, que então deixaria de trabalhar apenas com uma parte da cultura, evitando a marginalização dos outros grupos sociais (GARCIA; MOREIRA, 2003).

Por esse motivo, o ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas tornou-se obrigatório por meio da Lei 11.645, de 2008, em todos os estabelecimentos da Educação Básica, em instituições públicas e privadas. A introdução dessa lei é o resultado de anos de lutas e resistência dos povos indígenas, de movimentos sociais e de profissionais da educação que sonham com mudanças nos conteúdos dos livros didáticos, nos discursos e nas imagens, entre outros meios que poderiam reforçar os estereótipos existentes acerca do tema indígena.

Entretanto, essa Lei trata do mencionado assunto de forma bastante superficial em muitos aspectos em seu texto. O primeiro se refere aos conteúdos que a lei prevê, pois ela exige a presença dessa temática em todo o currículo escolar, porém atribui a incumbência somente a determinadas disciplinas, correndo risco de restringir a abordagem a essas matérias e tirar a oportunidade de outras áreas vivenciarem esse conteúdo. Por isso, a necessidade de que os assuntos sejam trabalhados em todas as disciplinas do currículo. Além disso, no que diz respeito aos estabelecimentos de ensino que devem incluir esse assunto no currículo, a lei prevê que apenas os de ensino fundamental e médio têm a obrigatoriedade de estudar essa temática, o que, consequentemente, deixa de fora os outros níveis de ensino.

Durante uma visita ao CPAHT, observamos um dos estereótipos mais fortes sobre os povos indígenas, vistos como pessoas bárbaras ou que ficaram parados no tempo. Uma criança ao ver a flecha perguntou: “É para matar animais?”. Isso aponta que a escola continua usando o arco e flecha como principal artefato para evocar uma imagem dos povos indígenas.

Parece acontecer um processo inconsciente de cristalização de um estereótipo sobre os indígenas, reduzindo-os a um único símbolo, no caso, o arco e flecha. Essa visão remete ao primeiro equívoco identificado por Freire (2000), que se refere a uma imagem genérica do indígena. Ainda que, na atualidade, segundo o Censo do IBGE, de 2022, 1.693,535 indígenas, 305 povos e cerca de 274 línguas distintas. Tendo chegado nos anos de 1500 a ser 1.300 línguas diferentes, mas escolas continuam transmitindo a ideia de que todos são iguais em língua, crenças e culturas.

Em outra visita, um grupo de crianças de cinco anos de uma escola municipal de Imperatriz ouvia a apresentação dos bolsistas na parte etnológica do museu sobre a língua do povo Krikati. Elas achavam que os indígenas falam inglês ou espanhol, o que deixa perceptível a falta de contato com a cultura indígena no ambiente escolar ou em seu meio social, ou seja, existe uma carência de informações sobre os modos de viver de povos geograficamente próximos aos alunos.

A presença da língua inglesa no imaginário dessas crianças remete à representação do inglês como uma língua universal e, portanto, mais importante. Já o espanhol denota a proximidade que os demais países da América Latina têm com o Brasil, gerando, então, a ideia de que inglês e espanhol são as línguas mais importantes a serem aprendidas.

Mesmo em contato com não indígenas, os povos indígenas tentam manter vivas as suas línguas, pois eles entendem que permanecer com suas línguas maternas é uma garantia de que

os jovens continuem exercendo nos interiores das comunidades indígenas o fortalecimento da sua cultura, dos costumes e das tradições. Durante conversas com indígenas do povo Krikati, foi frequentemente dito que “tem coisas em nossa língua que não consigo traduzir para sua língua, é um significado nosso”, como explicado por Arinel Krikati.

No que diz respeito aos povos indígenas, sabemos pouco sobre sua origem ou sobre o que de fato aconteceu, mas houve progresso, pois está mais claro o quanto não sabemos sobre o assunto. Segundo Cunha (2012), os estudos existentes são isolados, porém permitem imaginar quantas lacunas perduram e precisam ser preenchidas. Com um conhecimento mais profundo da história indígena, muitos equívocos podem ser desfeitos.

Ao longo de uma terceira visitação com alunos entre seis e sete anos de idade de uma escola municipal, comentava-se sobre os povos indígenas Timbira, e algumas crianças disseram que estes eram “pessoas antigas”. Além disso, as próprias professoras associaram os objetos do museu a coisas que eram do passado enquanto tentavam complementar as explicações dos estagiários do CPAHT que conduziam a visita.

Para Freire (2000), o segundo equívoco consiste em achar que as culturas dos povos indígenas são primitivas. Inicialmente, é possível observar que a imagem dos povos indígenas muitas vezes foi congelada como se fosse apenas um personagem do Brasil Colonial. Guarda-se a imagem, em nossas memórias, do indígena numa floresta, pescando e vivendo distante dos grandes centros urbanos. Quando distanciamos os povos indígenas da formação da sociedade brasileira atual, estamos automaticamente empobrecendo a cultura do nosso país.

Ainda nessa visitação, uma criança de cinco anos de idade afirma que o bastão cerimonial exposto na parte etnológica no CPAHT é “para salvar os índios”, apontando que os livros didáticos e até a própria lei que prevê o ensino da história e cultura indígena nas escolas remetem a uma imagem romantizada dos indígenas. Luciano Baniwa (2006) identifica que essa visão é uma das perspectivas sociais mais comuns em relação aos povos indígenas, em que se considera o indígena ingênuo por não entender o mundo do não indígena.

Expressões comumente usadas, como “a luta dos povos indígenas” e “salvar os indígenas”, dão lugar para a imagem de que esses povos foram e continuam sendo vítimas em todas as lutas. Não se imagina as grandes mobilizações e estratégias dos povos indígenas ao longo da História para conseguirem todos os seus direitos. Na escola, esses povos aparecem como pacíficos, inocentes ou incapazes, precisando de proteção do Estado. Algumas vezes,

[m]esmo quando afirmam que os índios não foram passivos diante da colonização, alguns autores não deixam de atribuir a eles uma ideia de demérito. Em muitos casos, a agência indígena é apresentada na figura daqueles que lutaram contra outros índios ou negros, formando bandeiras ou atuando como capitães do mato (GOBBI, 2006, p. 73).

Gobbi (2006) afirma também que a cultura europeia é hipervalorizada no âmbito escolar, quando vemos “as grandes invenções” nas áreas científicas, de engenharia ou medicinal; enquanto às culturas locais costuma-se atribuir apenas uma mera contribuição ou apenas folclore.

Em uma outra visitação, sendo esta a quarta no CPAHT, crianças de cinco e seis anos da rede municipal de Imperatriz nos contam sobre seus conhecimentos acerca dos assuntos indígenas e falam que acham que os “índios” são governados por reis e rainhas. Esse pensamento mostra, mais uma vez, a Europa sendo o modelo dominante no imaginário das crianças, o que dificulta o estabelecimento de referenciação para elas entenderem que existem outros modos de viver. No entanto, é preciso considerar também que os indígenas foram agentes de sua própria história, formulando uma política própria que, apesar das derrotas, permitiu a conquista de direitos e a resistência contra a opressão.

Percebemos então a necessidade de enxergar a variedade dos discursos e que, a “partir das condições de construção do grupo no qual funciona, existiria uma quebra de uma visão dominante e uma tentativa de caracterizar o lugar de fala” (RIBEIRO 2019, p. 57). É inegável que os povos indígenas têm um lugar de fala próprio que precisa ser reconhecido pela educação escolar, o que daria visibilidade ao seu papel ativo na História.

Partindo do ponto de vista da necessidade de uma educação intercultural, Candau (2014) classifica esse processo educacional em três categorias. A primeira é o multiculturalismo assimilacionista, em que todos os indivíduos são iguais e devem pertencer a uma cultura hegemônica. A segunda é chamada de multiculturalismo diferencialista, que reconhece as diferenças. Essas duas são as mais vivenciadas na nossa sociedade, em especial, a primeira, pois o currículo costuma não envolver todas as culturas presentes nesse espaço, tornando-se homogêneo e monocultural, valorizando somente as culturas privilegiadas.

As práticas docentes também contribuem para essa desvalorização do diferente, segundo Arroyo (2014) dificilmente nos liberamos como docentes de estereótipos que fazem parte da nossa cultura política e pedagógica. Em nosso imaginário, julgamos com os valores e padrões

de conduta que consideramos como próprios ou impróprios, aceitos ou condenáveis para determinados coletivos, sociais, raciais, e etários ou sexuais, do campo ou da cidade

Contudo, existe uma terceira perspectiva que a autora considera mais apropriada: é a multicultural aberta e interativa ou interculturalidade, que é [...] “mais adequada para construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2014, p. 27). Nessa perspectiva, pressupõe-se como essencial a interação entre as diversas culturas, como forma de garantir uma real convivência e enriquecimento mútuo.

Para isso acontecer de fato, é necessária uma mudança de olhar em relação ao outro para uma nova construção nas práticas pedagógicas. Mas o que seria o diferente? Nas escolas, as diferenças são vistas como transtornos que precisam ser solucionados, como deficiência cultural ou, ainda, apenas como desigualdades. Candau (2014, p.30) reitera que esse pensamento ainda está vivo nas escolas e

[...] os diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os(as) que possuem características identitárias que não são associadas à “normalidade” e/ou a um considerado baixo “capital cultural”.

Nessa perspectiva, a diferença não é vista como enriquecedora do processo escolar e, na maioria das vezes, as escolas não sabem respeitar as diferenças étnicas ou os saberes populares, entre outros. Os traços de uma educação burguesa tentam empobrecer outros conhecimentos, como a religião, a filosofia e o senso popular em detrimento dos conhecimentos científicos. Dessa forma, um desafio para os educadores, na atualidade, é contribuir para a construção de um currículo escolar plural e intercultural.

Em uma visita no CPAHT com crianças de seis anos de idade de uma escola municipal de Imperatriz, observamos um diálogo entre a professora da turma e um aluno. Em meio à explicação no segmento etnológico do museu, a professora interroga o aluno da seguinte forma: “Querem ser índios?”, apontando para a imagem de uma indígena que estava sem vestimenta. Em seguida, pergunta novamente: “As índias andam assim na aldeia, vocês queriam ser índios?”.

Devemos refletir sobre quais são as condições dos espaços escolares e dos educadores para fazer uma inclusão dos assuntos indígenas no currículo escolar, por isso a necessidade da

formação continuada aos professores, para impedir que essas desinformações globais adquiridas durante uma graduação defasada sobre a temática indígena continuem reproduzidas dentro das escolas e, conseqüentemente, prejudicando a formação dos alunos.

A escola é um espaço onde as diferenças coabitam, mas que, ao mesmo tempo, costuma não reconhecer e considerar as diversidades que a tornam um ambiente tão complexo. Esse posicionamento, durante muito tempo, silenciou as desigualdades nos processos pedagógicos. As diferenças eram vistas como um desvio dos paradigmas esperados, partindo de um referencial: alunos normais e diferentes, ou seja, os alunos que estão dentro dos padrões esperados e os que não estão.

As diferenças sendo tratadas como anormalidades resultam em um processo de negação das diversidades culturais. Nesse processo, com o encobrimento da diversidade que existe na escola, deixamos de entender os sujeitos que não se enquadram em padrões eurocêntricos que, desse modo, são rejeitados e convivem sempre à margem dos considerados sujeitos normais.

A negação da diversidade cultural como algo inquestionável torna-se importante em qualquer sociedade e faz com que reconheçamos a contribuição e participação desses povos na formação da História do Brasil, como destaca Medeiros (2008, p.53-54):

A participação dos povos indígenas na história do Brasil é narrada quase que exclusivamente no período colonial, em que aparecem fragmentos de sua atuação: os carregadores de pau-brasil, os reduzidos em missões jesuíticas, os inimigos dos portugueses, os aprisionados pelos bandeirantes. Mesmo nesse período, em que mais se privilegia a temática indígena, sua presença acontece de modo descontínuo. Eles vêm e vão, aparecendo apenas nos momentos que integram a trama central da história.

Apesar de ser natural o estranhamento com o diferente, o etnocentrismo é um comportamento que precisa ser combatido. Nesse sentido, a convivência com o que é diferente é de suma importância para que as relações sociais sejam significativas. Podem ser vínculos muitas vezes conflituosos, mas que favorecem uma sociedade que seja “[...] verdadeiramente democrática [e] capaz de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças constitutivas dos diversos atores socioculturais” (CANDAUI, 2014, p. 24).

Os meios didáticos também interferem de maneira significativa no currículo escolar e automaticamente nas práticas docentes, pois, muitas vezes por carência de uma formação acadêmica ou continuada, os educadores sentem dificuldades em fazer análise crítica mais aprofundada e acabam utilizando os materiais prontos dados pelas editoras de livros e órgãos municipais, estaduais e federais da educação. Em grande parte, esse currículo que se apresenta

como um apoio na preparação de planos de aula, tarefas e atividades pedagógicas é definido por pessoas externas às instituições escolares, em realidade distinta do ambiente em que será utilizado.

Por fim, é possível ter práticas numa perspectiva intercultural, para que as diferenças sociais e as desigualdades existentes sejam associadas, em razão de admitir as diferentes formas de se configurar a sociedade, para que nenhum polo seja diminuído. Deseja-se uma educação que reconheça todas as diferenças através do diálogo entre todos os grupos sociais e culturais que, a partir desse contato, enfrente as tensões causadas pelas relações de poder, favorecendo a construção de um projeto comum de que toda a diversidade presente faça parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as representações acerca dos povos indígenas nos currículos escolares a partir das observações realizadas nas visitas guiadas no CPAHT com crianças da educação básica de Imperatriz. A partir das narrativas dos alunos e professores durante as visitas, foi possível identificar como o indígena é invisível ou visto de uma ótica homogeneizada nas práticas pedagógicas dos professores e nas falas dos alunos.

Foi preciso inicialmente entender quem são os povos indígenas que estão presentes em nossa região, para perceber que esses povos fazem parte da formação da cultura brasileira e local através da identificação de hábitos culturais de origem indígena que estão naturalmente em nosso cotidiano.

Os povos indígenas Timbira que se encontram no sul do Maranhão, leste do Pará e norte do Tocantins, são sete povos que, apesar de serem distintos, são reconhecidos como da mesma família, principalmente por conta da língua, pois todos pertencem ao tronco linguístico Jê. Um desses povos, os Krikati, reside próximo a Imperatriz, a cerca de 80 quilômetros de distância.

Foi possível observar que os artefatos produzidos por esse povo que está presente na exposição permanente do CPAHT são desconhecidos por muitos alunos e professores, revelando que pouco sabemos sobre os povos que estão próximos de nós. Tendo em vista que pertencer a uma determinada região é mais que residir nela, esse pertencimento envolve, principalmente, possuir relações sociais e construir uma identidade regional.

A investigação deixou claro que quando promove espaços de interações com as pessoas da comunidade, oportunizando o diálogo sem julgamento, o museu assume um papel novo para a sociedade, o de identificação com o espaço. Os agentes dos espaços museológicos abrem

espaços de interações e os indivíduos que são as principais fontes de memória expressam suas perspectivas, como suas histórias de vida. Além disso, utilizam esses arquivos e os enquadram numa prática científica que costumam ser remetidos ao anonimato. Dessa forma, os protagonistas das práticas socioculturais têm seus conhecimentos vistos e registrados.

Verificamos também que o currículo escolar, diante de uma atualidade em que vivemos uma constante de novas subjetividades, ainda traz velhas visões que já não contemplam mais as necessidades educacionais. Assim, do ponto de vista da importância da interculturalidade no currículo escolar, a tendência contemporânea é a de envolver todos da comunidade que está em volta e dentro das instituições, oportunizando a presença de todos os níveis econômicos, de todas as crenças e de todas as etnias. Isso visto que vivemos em um mundo de alta complexidade, em que a homogeneidade não atende a todas essas vidas.

Os objetos da exposição do CPAHT não eram reconhecidos pelos alunos que participavam das visitas guiadas, que apenas identificavam rapidamente o arco e flecha como um artefato indígena. Mesmo sabendo de toda a importância dos povos indígenas, o padrão estabelecido pelo senso comum baseado no pouco ou na ausência de conhecimento verdadeiro sobre esse assunto gera padrões simplistas que estão presentes até mesmo nos livros didáticos que, mesmo trazendo a contemporaneidade desses povos, têm feito isso de forma estereotipada, a exemplo da redução de todas as culturas dos povos indígenas a somente um conjunto de objetos: o arco e flecha.

Evidentemente, o currículo escolar, que tem grande poder de influenciar nessas imagens errôneas dos alunos e professores acerca da história e da cultura indígena, tem como grande problema saber qual conhecimento deve ser ensinado aos indivíduos, o que incluir ou excluir. Dessa forma, entendemos que o currículo é uma construção contínua de novos saberes ou conhecimentos, abrangendo visões de mundo e da sociedade local, de si (o próprio aluno enquanto cidadão) e dos outros seres humanos.

A libertação de preconceitos em todas as esferas sociais também deve ser incluída na construção do currículo, pois, fundados e infundados, os padrões sociais, religiosos, culturais e mentais incoerentes e inconsequentes acabam formando nossa visão da realidade em si. Além disso, optar por apenas um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Predominar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é usar de poder para formar pessoas sem particularidades. E é justamente aí que está o elemento que serve de separação entre as teorias tradicionais e as teorias críticas do currículo.

Diante do que foi mencionado, sobre as conquistas, os benefícios e as visões a respeito dos povos indígenas, concluímos que ainda é necessário deixarmos morrer a velha imagem e visão desses povos para que assim novos conceitos venham a ser tecidos de forma justa. Apenas assim, poderemos nos aproximar um pouco mais do universo cultural imenso desses povos e ensinar a História e Cultura dos Povos Indígenas para as crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual da história Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 159-176.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 24-39.
- CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. **Povos Timbira**. trabalhoindigenista.org.br, 2020. Disponível em: <https://trabalhoindigenista.org.br/programa/timbira/>. Acesso em: 13 maio 2023.
- CUNHA, Manoela Carneiro da. **Índios no Brasil: direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.
- FREIRE, José de Ribamar Bessa. **Cinco ideais equivocadas sobre índio**. Manaus: CENESCH Publicações, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. Censo Demográfico de 2022. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.
LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

MEDEIROS, J. S. Povos indígenas e a lei nº. 11.645: (in)visibilidades do ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCH, M. A; ZEN, M I H D; XAVIER, M L M F. **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2008.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em PATRIMÔNIO MATERIAL. Portal.Iphan.gov.br, 2020. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>. Acesso em: 14 maio 2023. Português, inédito).

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da Saúde. R. Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.
RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras. **Com Ciência**: revista Eletrônica de Jornalismo Científico, SBPC, Linguagem: cultura e transformação, n. 23, agosto de 2001. (Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999). Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/>>. Acesso: 14 maio 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 138f. Dissertação (Mestre em Educação). UFMA. São Luís, 2012.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas trajetórias e trajetórias de vida. 2018. Tese (Doutorado em História)-

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Ler Livro, 2007.