

GT-1 “EDUCAÇÃO INDÍGENA EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA PARA ÍNDIOS NO BRASIL E MODELOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI NO RIO DE JANEIRO.

Andrea de Lima Ribeiro Sales.
profesalles@yahoo.com.br

I-INTRODUÇÃO

Neste artigo, inicialmente faremos um breve histórico da trajetória da educação para índios indicando a metodologia aplicada pelos jesuítas e capuchinhos.

No segundo momento apresentaremos duas experiências em educação escolar Guarani desenvolvidas no Rio de Janeiro e faremos um contraponto entre o modelo de educação escolar para índios e o de educação escolar indígena.

Algumas questões relevantes merecem ser aqui explicitadas:

Em que medida houve continuidade ou ruptura no processo de educação escolarizada?

Qual a real participação dos professores e comunidade Guarani na construção de um modelo específico, bilíngüe e diferenciado de educação?

O projeto EJA Guarani desenvolvido na formação de AIS e AISAN no Rio de Janeiro tem alcançado os objetivos estabelecidos nos parâmetros escolares indígenas ou é mais uma reprodutora de conteúdos desconexos da cosmologia Guarani?

Buscaremos problematizar as questões acima, levar os leitores e ouvintes a refletirem sobre outros exemplos de educação escolar indígena em outros estados e contribuir para um melhor planejamento da segunda etapa do curso de EJA Guarani a ser realizado em 2009 do qual farei parte do módulo de História.

II- A educação escolar “para índios”

O fato histórico que marca o início da educação para indígenas foi a chegada no Brasil da Ordem dos Jesuítas, também conhecida por Companhia de Jesus, por volta de 1524. Para que a acumulação primitiva de capital ocorresse de forma mais eficiente era necessário “docilizar”, “domesticar”, “disciplinar” e “doutrinar” os indígenas e para isso a educação foi o instrumento utilizado para tornar a força de trabalho indígena apta para a produção nos termos da economia colonial.

A escravização dos indígenas nessa época foi justificada pelo próprio Reitor do Colégio Jesuíta no Rio de Janeiro, padre Gregório Serrão (1529-1586), alegando que não havia outra saída:

“ E porque não há gente de trabalho nestas partes para alugar por jornal, nem materiais se acham de compra, nos é necessário termos muito escravaria e gente de terra, governada e mantida de nossa mão” ... (SERRÃO apud FREIRE, 1997: 44)

Havia duas formas de transformar em escravo aquele indígena que vivia livremente em sua aldeia de origem. Obtinha-se escravos indígenas através da Guerra Justa e dos Resgates, ambas formas aprovadas pelo rei, abençoadas pela religião. A Guerra Justa consistia na invasão armada dos territórios indígenas, pelas tropas de guerra com o objetivo de capturar o maior número de pessoas incluindo mulheres e crianças que se tornavam propriedade de seus captores, vendidos aos colonos, à Coroa Portuguesa e também aos Missionários, uma operação de recrutamento da força de trabalho e de desalojamento dos indígenas de suas terras.

Já os Descimentos eram expedições realizadas por missionários com objetivo de convencer os indígenas que descessem de suas aldeias de origem e vivessem em novos aldeamentos nas proximidades da colônia. Um local de estoque dos indígenas para depois serem catequizados, alugados, distribuídos e repartidos entre os colonos, os missionários e o serviço real da Coroa Portuguesa. Por isso os documentos registram

estes de “índios de repartição ou livres” para distingui-los dos escravos. (FREIRE, 1997).

A educação para índios está ligada intrinsecamente a estas etapas principalmente a dos Descimentos. Os Jesuítas desconheciam as formas de saberes históricos e educacionais que os povos indígenas possuíam discriminando as etnias, as identidades, suas línguas, sua pedagogia da oralidade e culturas que durante este processo foram dizimadas assim como o ethos dessas populações.

De fato, os jesuítas dariam aos países católicos um sistema uniforme de educação, que era tão urgentemente necessitado na época. Eles iriam purificar o ensino dos clássicos, de modo a torná-lo um meio útil de educação cristã, bem como de treinamento mental...rapidamente iriam adquirir uma vasta influência pelo controle da educação...” (SCHMITZ, 1994: 129)

Em meados do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já possuíam as escolas “para índios” que funcionavam em taipas. Eram escolas “ de ler, escrever e contar” onde o ensino era ministrado por missionários e não há indícios de um professor indígena ter lecionado...

...todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto “os mais hábeis” aprendiam a ler e escrever. (FREIRE, 2002: 90)

Na região Norte, no Estado do Maranhão e Grão-Pará, o padre Bettendorff que viveu por quase 40 anos na Amazônia, foi um dos responsáveis pelo ensino do ABC a crianças indígenas de várias aldeias. Descreveu em suas crônicas como faziam na falta de materiais para escrita e leitura na aldeia de Mortiguara cuja população em 1697 era de quase três mil almas, tendo como um dos freqüentadores da escola o próprio cacique....

“Juntaram-se muitos discípulos e entre eles o capitão Jacaré; e são estes, hoje, mais autorizados e velhos da aldeia (os meus discípulos); e porque, por falta de livros, tinta e papel não deixassem de aprender, lhes mandei fazer

tinta de carvão e sumo de algumas ervas e com elas escreviam em folhas grandes de pacoabeiras; e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e conhecer as letras, assim grandes como pequenas, no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto, que enchiam a aldeia e as praias de letras.” (**BETTENDORF, 1990: 156**)

Depois dessa breve explanação, nos questionamos até que ponto foram cumpridos os objetivos de ensinar a ler, escrever, catequizar e capacitar para o trabalho? São indagações que não podem se esgotar e muito menos serem refletidas apenas para aquela época, pois trata-se de história e a história é viva. E como analisar os modelos atuais de escolas indígenas será que continuam sendo reprodutores de uma escola para índios?

No início do período colonial decidiu-se trazer 300 crianças de um orfanato em Portugal e fazer aquilo que os lingüistas sabem hoje, que a melhor idade para um indivíduo aprender outras línguas é quando se é criança de pouca idade. Pois bem, essas crianças vieram para o país e foram postas juntamente com as crianças Tupinambás no litoral da Bahia para ensinar-lhes português, mas em menos de um mês foram os pequenos órfãos que começaram a falar Tupinambá (**LEITE**). Outra saída foi ensinar aos futuros jesuítas que ainda viviam no Brasil o Tupinambá. Quanto a esta fase, o Padre Manoel da Penha do Rosário se defende em suas cartas das quais foram destinadas por clérigos a respeito das línguas :

...torno a dizer, para o pároco se obrigar a instruir aos índios, suas ovelhas e fregueses, em a sua língua vulgar, porque, se diz o Sagrado Concílio que se instruem segundo a capacidade deles, [se] só capazes são de se instruírem na dita língua, pois só ela sabem e entendem de presente, e não outra... (**ROSÁRIO,1995: 5**)

Dessa forma, a “Escola Elementar” criada pelos jesuítas na colônia do Brasil, ignorou a língua indígena, os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem deles, isto é, a maneira que eles tinham de ensinar e aprender. Também nessa escola nunca houve um só professor indígena.

Com a expulsão dos jesuítas em 1760, outras ordens missionárias desenvolveram modelos de educação “para índios” dentre elas os Capuchinhos que incutiram uma educação pública voltada para divisão de sexos, de profissionalização, para atender os interesses estatais além do currículo voltado também “para os índios”.

III- Educação Escolar Indígena: um instrumento de defesa.

É importante frisar a diferença que existe entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena é intrínseca a eles e a educação escolar representa a

apropriação e ressignificação de um instrumento do não índio que sempre foi utilizado como arma de repressão contra os indígenas.

A educação indígena representa os processos e práticas tradicionais das sociedades indígenas, a prática da oralidade, a transmissão de conhecimento, o aprender fazendo através da repetição e imitação das atividades que são realizadas pelos mais velhos, os modos próprios de fazerem festas e rituais e uma infinidade de saberes próprios de cada povo indígena.

A educação escolar para índios durou por quase cinco séculos, mais precisamente até o ano de 1988 quando os atuais grupos indígenas conquistaram o direito de desenvolverem seus processos próprios de aprendizagem e de possuírem um modelo educacional que está baseado em quatro pilares: específico, bilíngüe, diferenciado e intercultural.

- 1) Específico: elaborado a partir da construção coletiva de todos da aldeia respeitando as particularidades de cada etnia.
- 2) Bilíngüe ou monolíngüe: fazer uso da língua materna em todos os estágios educativos como forma de valorização da cultura e o português como segunda língua. E naqueles casos em que a escola pretende utilizar a língua materna também deve ser respeitada a escolha do grupo.
- 3) Diferenciado: ser autônomo e possuir funcionamento diferenciado das escolas não índias.
- 4) Intercultural: deve reconhecer e manter a diversidade étnica e lingüística dos povos indígenas.

É baseando-se nestes quatro pilares que os indígenas utilizam, de acordo com o Censo Escolar de 2006, as 2.422 escolas indígenas como uma arma de defesa contra os “atuais jesuítas” ou seja, alguns não indígenas que ainda tentam sufocar a existência de Kaxinawás, Guaranis Mbyás, Nhandevas, Kaiowas, Xinguanos, Pancararus, Terenas...

“ A nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, e hoje eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena...” **(Algemiro da Silva, Professor e Diretor Guarani da Escola Guarani no Rio de Janeiro. In: FREIRE, 2001).**

Quais os limites para a educação escolar indígena?

A resposta é nenhum, pois, ela ultrapassa as quatro paredes de uma escola, está viva em todos os cantos de uma aldeia, no seio de cada família, nos conselhos com os mais velhos, nas conversas em grupos, nos gestos, no olhar...

Hoje, os grupos indígenas estão conquistando seus espaços na educação escolar diferenciada. Espaços valiosos, pois passam pelo Ensino Fundamental Técnico em Agentes Indígenas de Saúde e Agentes de Saneamento no RJ, Ensino Médio Técnico Agrícola em MS e Ensino Superior específico em MT dentre vários outros. E principalmente o importante é que estão nestas denominações de níveis de ensino, mas específicos para necessidade de cada aldeia.

“ A criação de uma educação diferenciada trouxe-nos uma esperança, uma luz. Esperança que abraçamos e acalentamos como um de nossos filhos, esperança esta que (no meu ponto de vista) é a maior conquista de todos os tempos para os índios. Esta porta nos traz mais um fôlego de vida, mais uma chance de podermos sobreviver nos dias atuais, de podermos mudar a nossa história, sem que nossos filhos percam sua origem, cultura e língua...e já está na hora de todos nos olharem não como um tipo de habitante diferente, pois temos direitos e obrigações como qualquer outro cidadão desta nação, somos tão brasileiros como os demais.” **(Glaydson Freitas, acadêmico do 3º grau indígena etnia Wassu Cocal de Alagoas. In: FREITAS, 2002)**

IV- A Educação escolar Guarani do Rio de Janeiro:

A escola nas aldeias do Rio de Janeiro chegou de uma forma meio confusa não muito aceita pelas lideranças. Ela teve suas atividades iniciadas em 1985, na aldeia de Sapukai, em Angra dos Reis, quando o filho do cacique o Professor Algemiro da Silva, alfabetizava crianças debaixo de uma árvore. No entanto, a raiz dessa escola está fincada nos tempos em que a aldeia era no Paraná quando os jovens que aprendiam a ler e escrever em português socializavam esses conhecimentos com crianças e jovens da aldeia. Hoje, parte desses jovens compõem o corpo docente da escola.

Mesmo assim, o cacique Verá Mirim (João da Silva) só aceitou sem reservas a idéia de uma escola na aldeia no ano de 1996, quando compreendeu que “ a opy - casa de reza- é a

raiz de tudo e a escola só é mais um galho, ou seja, que a sala de aula não compete com o reko (costume) Guarani.” FREIRE (2001).

Em 2003, com o Decreto nº 30.033 a escola passou para responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e desde Outubro de 2006 voltou a funcionar oferecendo o primeiro segmento do Ensino Fundamental e como uma escola pólo chamada Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e possui duas salas de extensão a Tava Mirim, na aldeia de Itaxi em Parati Mirim e a Karai Oka, na aldeia de Araponga.

O calendário com todas as suas atividades atende ao calendário do povo Guarani, ao tempo próprio para os resultados das práticas pedagógicas e possui em seu quadro apenas professores Guaranis.

No entanto, de acordo com visitas às escolas e entrevistas com os professores observamos que a escola Guarani ainda está engatinhando frente aos outros modelos de escolas indígenas existentes. Ela enfrenta desafios de falta de materiais didáticos próprios, da necessidade de mais professores indígenas e que as crianças aprendam a escrever o Guarani. Por outro lado ela compete com o complicador televisão que entrou nas aldeias e de certa forma tomou uma parte do tempo de escuta que era dado aos mais velhos. Apesar disso o Diretor Indígena e Professor Algemiro afirma que “ A escola apesar de estar sob responsabilidade do estado ela é Guarani e serve para fortalecer a cultura!”

Os processos próprios de aprendizagem dessa escola estão ligados entre a pedagogia Guarani e a pedagogia ocidental. Importante destacar que a pedagogia Guarani provém da importância de saber ouvir a palavra não só a dos mais velhos mas também aquelas que vêm do alto e por consequência transforma a ação de aprender mais intensa que do ensinar.

“Sua sabedoria procede do desenvolvimento da sua palavra e essa, por sua vez, da prosperidade e intensidade da sua inspiração” (MELIÁ, 1991.In. Tese de Doutorado de Graça Cota)

Outro fator referente à educação Guarani é o respeito à individualidade. Dessa forma, todos os espaços se tornam locais de aprendizagem, principalmente a opy (casa de reza) local onde os cantos, pensamentos, orações e a cultura são compartilhados para manutenção da memória Guarani. Não se pode esquecer que entre esse povo não há um detentor de saberes, mas todos são educandos e educadores ao mesmo tempo transformando a vida em uma verdadeira escola.

V- EJA e a formação de AIS e AISAN Guarani no Rio de Janeiro:

O Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ, do qual sou Pesquisadora, foi criado em 1992 e esteve vinculado ao Departamento de Extensão até 2003 e agora está ligado à Faculdade de Educação. Na época a Uerj não tinha tradição nem conhecimentos acumulados no campo dos estudos indígenas. Atualmente as atividades desenvolvidas abrangem os campos da pesquisa, ensino e extensão.

A Constituição de 1988 e a LDB de 96 criaram um sub-sistema de educação indígena dentro do Sistema Nacional de Educação que está formado hoje por mais de 2000 escolas indígenas que de acordo com as Leis devem ser bilíngües, interculturais, específicas e diferenciadas. A LDB e o PNE prevêem a atuação das universidades públicas na formação de professores indígenas e na elaboração de material didático. E com a presença do Pró-Índio a Uerj vem cumprindo seu papel em relação às escolas indígenas e também às escolas não – indígenas realizando oficinas das quais são discutidas e revistas as imagens sobre os povos indígenas e para auxiliar nesta tarefa isso produziu em livro paradidático

(Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro) com recursos do FNDE os quais foram distribuídos nas escolas por onde os integrantes do programa realizaram as oficinas.

Seus objetivos são: promover pesquisas, prestar assessoria aos movimentos e organizações indígenas, apoiar a educação indígena e desenvolver ações pedagógicas destinadas e redimensionar a temática indígena nas escolas de ensino público e privado.

Para que estes objetivos sejam postos em prática as atividades são organizadas, planejadas e executadas em conjunto com as entidades que representam os índios, organizações não-governamentais e governamentais, sindicatos, prefeituras, unidades acadêmicas ou programas de extensão da UERJ e de outras universidades.

Todos esses objetivos são desenvolvidos a partir de projetos e entre eles está o Projeto de Escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento pertencentes às aldeias guarani de Itatin, Araponga, Sapukai, Rio Pequeno e Mamanguá, no litoral sul fluminense, municípios de Angra dos Reis e Parati. É desenvolvido pelo Pró-Índio em parceria com as associações representantes das cinco aldeias Guarani e instâncias do Estado nas esferas federal (FUNASA, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro), estadual (Escola de Formação Técnica em Saúde Enfa. Isabel Santos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e municipal (Secretarias de Educação e Saúde dos municípios de Angra dos Reis e de Parati).

Dentro das Diretrizes da Política Nacional de Saúde Indígena, foi exigida a obrigatoriedade de escolarização a nível Fundamental dos Agentes de Saúde. Cujas primeiras turmas se formaram no final de 2006.

Inicialmente esses agentes foram estudar em Escolas Municipais que possuem EJA, mas não houve adaptação a essa forma de ensino. Um dos principais motivos foi

o de não ser direcionado para a formação diferenciada desses agentes indígenas. A Educação Indígena deve ser intercultural, diferenciada, específica e bilíngüe.

Por isso, a FUNASA buscou ajuda de parceiros que já estivessem desenvolvendo algum trabalho com esses grupos. Foram pesquisadas as necessidades e quais seriam os melhores métodos a serem mutuamente aplicados e analisados em um trabalho coletivo e participativo.

Os objetivos são:

Oferecer aos AIS e AISAN, o Ensino Fundamental, atendendo às especificidades da educação diferenciada indígena, contemplando a escolarização e assegurando o pleno exercício da cidadania.

- Oferecer aos AIS e AISAN o Ensino Fundamental Técnico, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos.

- Reconhecer e valorizar os saberes tradicionais da cultura guarani, em um diálogo com o conhecimento escolarizado, segundo os princípios do Ministério da Educação, através do RCNEI.

- Contribuir para um melhor aproveitamento pelos AIS e AISAN de cursos de Formação instrumentalizando-os no que diz respeito à leitura e escrita.

A metodologia dá ênfase nas relações entre educação, saúde e meio ambiente, baseada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (MEC/1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (MEC/1997). Toda a formação proposta baseia-se na concepção e produção de materiais paradidáticos bilíngües, a partir das necessidades locais, tendo em vista a interculturalidade da proposta e seu caráter interinstitucional.

Neste ano de 2008 uma segunda turma foi formada pois havia a necessidade de iniciar um processo de alfabetização em língua portuguesa tendo em vista que são falantes fluentes de Guarani mas não de português. E a escrita dessas línguas também vem sendo trabalhada com o auxílio de Professores Guarani.

Diante desse quadro algumas questões merecem nossa reflexão:

Até que ponto esse projeto de Escolarização foi construído de forma democrática respeitando as diretrizes escolares indígenas?

Quem são os principais agentes desse processo? A comunidade Guarani ou as instituições?

Existe professor Guarani lecionando ou apenas professores não indígenas como no modelo histórico dos jesuítas e capuchinhos anteriormente descritos? E em que medida isto influencia na metodologia?

Refletindo sobre estas questões observamos durante os momentos presentes no curso que desde a construção do projeto até o processo atual caciques, professores e líderes Guarani participaram e participam ativamente. Fica claro que em alguns momentos os ânimos se exaltam, posições se apresentam de uma forma que não agrada a uma parte mas isso é normal, é saudável pois faz parte de um processo

democrático e participativo. O contrário disso ocorria com os projetos jesuítas que excluía todo e qualquer tipo de participação dos indígenas representando um total desrespeito ao direito do outro.

Dessa forma, o espaço e a abertura para atuação dentro do projeto se faz em parceria com as instituições e o povo Guarani. Um não se sobrepõe ao outro mas há um trabalho em equipe e sobretudo visando respeitar os etnosaberes e toda cosmologia Guarani.

É fato que não há um professor indígena lecionando pois os mesmos estão em processo de formação. No entanto, a participação deles ocorre durante as aulas auxiliando na tradução oral e na escrita do português para Guarani. Outra participação também é visível nos momentos de construção de um currículo específico e diferenciado que engloba as disciplinas: línguas (Guarani e Português), Matemática, História, Geografia, Ciências, Saúde, Saneamento e Meio Ambiente. A participação é coletiva na construção do currículo para as próximas aulas e na fase semi presencial que ocorre nas escolas das aldeias onde a presença dele é fundamental na orientação das atividades e do auxílio à professora não indígena que está presente com eles nesta fase. Assim, a metodologia aplicada segue os parâmetros iniciais estabelecidos respeitando a construção coletiva buscando a conservação da cultura Guarani e não a sua “domesticação”, “dolicização” ou “dizimação” como ocorrido há alguns anos atrás.

Conclusão:

A educação escolar “para índios” que perdurou por mais de quatro longos séculos, deixou marcas profundas nas histórias dos índios do Brasil. Ela impôs limites, controlou e estabeleceu regras contra a liberdade de expressão cultural de diversos grupos, contra o direito de comunicação nas próprias línguas, contra o direito de aprenderem com os mais velhos e os sábios. Além de ter castigado vidas que tentando sobreviver se submetiam às pressões vindas de todas as direções.

A partir dos do exemplo da escola Guarani e do curso de escolarização em EJA Indígena observamos o quanto a educação escolar para índios perde espaço quando há uma real participação das comunidades em todas as etapas de construção.

Por mais que alguns princípios e atitudes ainda se pareçam com a educação dos jesuítas eles apenas pacerem mas não são pelo fato da tomada de decisões partir da coletividade e da parceria e não mais da imposição prevista na escola para índios.

Enfim, o resultado da influência dos jesuítas parece ter sido negativo em vários âmbitos. Apesar disso, mesmo após 500 anos, não conseguiu apagar do mapa do Brasil a presença de tantas etnias que estão mais vivas do que nunca. Claro que com número infinitamente menor - de acordo com o censo do ano 2000 do IBGE chegam a mais de 700 mil e agora em 2008 é latente o consenso de existirem quase um milhão de indígenas -uma grande diferença em relação ao grande número que habitavam o Brasil no ano de 1500. Mas que estão prontos para enfrentar com as forças das vozes toda e qualquer forma de dizimação.

“Não se deve dar limites a quem tem asas para voar.”

Bibliografia consultada:

- ARRUDA, José Jobson de A e PILETTI, Nelson. Toda a História: História Geral e História do Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- BETTENDORFF, padre João Felipe. Crônica dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão. 2.ed. Belém : Fundação Cultural do Pará, 1990 .In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. Pp. 11 a 32.
- COTA, Graça. Tese de Doutorado. UFES 2008. (cap. 5.3- As escolas e o programa de EEI Guarani como espaços de fronteira).
- FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Márcia F. Os Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Departamento de Extensão/SR-3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR-3.1997.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. pp. 11 a 32.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A Representação da Escola em um mito indígena. In: Teias- Revista da Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, v. 3, p. 113-120, jun., 2001 b.
- FREITAS, Glaydson Artur do Vale. A importância da Educação Diferenciada nas Aldeias do Brasil. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena- 3º grau indígena. Barra do Bugres: Unemat, v.1,n.1, 2002.
- LADEIRA, Maria Inês Martins . O Caminhar sob a Luz. O território Mbyá e a beira do oceano. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado). PUC.
- LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-1950, 10v.
- LITAIFF, Aldo. Divinas Palavras. identidade étnica dos Guarani Mbyá. Ed. da UFSC. Florianópolis, 1996.

- PISSOLATO, Elisabeth. A duração da pessoa: mobilidade, xamanismo e parentesco Mbyá Guarani. UNESP. São Paulo, 2007.
- ROSÁRIO, Manuel da Penha do. Língua e Inquisição no Brasil de Pombal. Atualização ortográfica do prof. José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1995.
- SCHMITZ, Egídio Francisco. Os Jesuítas e a Educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.
- Consulta aos arquivos do Pró-Índio/UERJ.

CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DIFERENCIADA: DA CULTURA ESCOLAR ÀS PRÁTICAS CURRICULARES

Marta Coelho Castro Troquez (UFGD/ UFMS¹)

e-mail: martatroquez@ufgd.edu.br

Grupo temático: 1- Educação indígena em contextos pós-coloniais.

Introdução

Este trabalho visa apresentar pesquisa de doutoramento, em andamento, que tem como objeto de estudo o currículo de uma escola que se pretende diferenciada, a saber, a Escola Municipal Tengatui Marangatu, situada na Reserva Indígena de Dourados. Para apreendermos o currículo da escola, partiremos da observação e análise da cultura escolar expressa nas práticas, especialmente, nas práticas curriculares dos seus atores. A hipótese que orienta o projeto está relacionada à identificação do currículo como o instrumento que viabiliza o direito à educação diferenciada para os indígenas. O recorte cronológico da pesquisa compreende, principalmente, o período correspondido aos anos de 1997 à atualidade, podendo recuar um pouco mais, no sentido de desvelar a historicidade desta escola. Pretendemos voltar a atenção a este período, pois a partir de 1997 a escola iniciou discussões e ações para a construção de um “projeto de ensino diferenciado”, o qual começou a ser

¹ Técnica em Assuntos Educacionais (UFGD). Doutoranda em Educação (UFMS).

executado no ano de 1999. Os anos da atualidade nos propiciarão observar como se efetivou e/ou se consolidou, nas práticas curriculares, o ensino diferenciado nesta escola.

Pesquisas sobre cultura escolar são, relativamente, recentes no Brasil. Segundo Silva, “a idéia de uma cultura escolar se fortaleceu nos anos 90” (SILVA, 2006, p. 202). Estudos sobre cultura escolar podem construir conhecimentos que contribuam, especialmente, para os estudos de currículos escolares e para os estudos da história das instituições escolares voltando a atenção para seus atores, seus valores e suas práticas e daí apreender a “vida interna” e/ou o “mundo social” da escola (JULIA, 2001, dentre outros).

Neste sentido, pesquisas que articulem currículo e cultura escolar em escolas diferenciadas² ainda estão por ser feitas. Estudar as escolas, seu cotidiano, suas práticas curriculares, enfim, a cultura escolar, pode possibilitar a reflexão sobre a prática educativa, bem como contribuir para a construção de conhecimentos pedagógicos que possam subsidiar práticas pedagógicas mais efetivas.

Portanto, fiz a opção pela linha de pesquisa *Escola, Cultura e Disciplinas Escolares* no intuito de investigar/observar/registrar a cultura escolar e as práticas curriculares no processo de “construção” de uma escola diferenciada. Especificamente, atentar para os grandes temas que norteiam ou deveriam nortear as práticas curriculares na escola diferenciada, a saber: história, cultura, especificidade e diferença.

Estes termos sustentam a idéia de mudança e, direta ou indiretamente, são muito recorrentes nos discursos (da legislação sobre EEI, nas falas de professores índios, nas construções dos estudiosos sobre o tema, dentre outros) quando se trata da definição curricular para as escolas diferenciadas, pois esta deve considerar a historicidade, o contexto cultural, a especificidade e a diferença de cada grupo (o que deveria, também, ser considerado quando se trata de escolas para qualquer grupo humano). Interessa-nos indagar: qual o entendimento destes conceitos para os atores da escola diferenciada? Em que sentido estes conceitos são usados e em que medida são postos em prática ou, melhor, em que medida são expressos no currículo? Dito de outra forma, trata-se de verificar o tratamento dispensado à *história, cultura, especificidade e diferença* pelo/no currículo escolar.

Nascimento aponta a “ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico da mudança” – aqui, se refere, principalmente, ao conceito de diferença - como uma das causas que dificultam a concretização da escola diferenciada para os indígenas (NASCIMENTO, 2004, p. 20).

² Neste texto, utilizaremos o termo escola diferenciada para nos referirmos, principalmente, à escola para os indígenas.

Neste sentido, pretendemos estudar a cultura escolar de uma escola diferenciada, a Escola Municipal Tengatú Marangatu, tomando o currículo enquanto expressão dessa cultura e aí verificar o tratamento dado a estes temas na “construção” da escola diferenciada.

A escolha do universo empírico: a Escola Municipal Tengatú Marangatu

A Reserva Indígena de Dourados (RID) está localizada na Rodovia Dourados-Itaporã (km 05), próxima à atual cidade de Dourados. Com uma área de 3.539 ha. correspondente às aldeias Bororó e Jaguapiru, possui atualmente uma população “mista” (em termos étnicos) em torno de 11 mil pessoas “divididas” e/ou “identificadas” como: Kaiowá, Guarani, Terena, além de “mestiços”³ e alguns não-índios casados com indígenas.

A composição étnica da RID, desde os seus primórdios, tem sido singular e atípica, ou seja, formada por de três etnias, a saber: Kaiowá, Guarani (Ñandeva) e Terena. Estas três etnias, juntamente com os não-índios que vivem dentro da RID ou no seu entorno, mantêm entre si uma complexa rede de relações, sociais, materiais e simbólicas, configurando, como posto por Pereira, um “sistema multiétnico” de relações (PEREIRA, 2004, p. 274).

A escola foi implantada na RID desde, pelo menos, 1931, sendo influenciada por políticas indigenistas diversas – antes, “civilização”/ integração/ homogeneização à comunidade não-índia, agora, sinalizando respeito às diferenças, onde predomina a idéia de “pluralidade cultural”. Instituições escolares instaladas dentro e fora da área indígena têm atendido mais de 3.000 alunos⁴ da RID em diversas modalidades do ensino que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo cursos de alfabetização para adultos, curso de formação específica de professores indígenas, cursos técnicos, dentre outros.

A história da escola na RID está, estritamente, ligada à presença missionária na área, pois foram os missionários da Missão Evangélica Caiuá que iniciaram o processo escolar na reserva, no início dos anos de 1930. Grosso modo, podemos dizer que o SPI e, posteriormente, a FUNAI manteve escolas na reserva (em acordos com a MECA e a Prefeitura de Dourados) até que, em 1991, retirou-se da FUNAI a incumbência exclusiva de conduzir processos de educação escolar junto às comunidades indígenas. A partir de 1991, por conta da legislação nacional, o Estado (MS) e o Município (Dourados), também, tiveram que assumir oficialmente esta responsabilidade. A educação básica (educação infantil e ensino

³ O fato de “dividirem” o mesmo território parece facilitar os casamentos interétnicos entre membros das três etnias e entre índios e não-índios.

⁴ Fonte: SEMED. *Quadro demonstrativo das Escolas Indígenas do Município de Dourados-MS* (2005).

fundamental), na RID, foi assumida, em princípio, pela Prefeitura de Dourados, em convênios com a FUNAI⁵ e a MECA até 1999, quando a Secretaria de Educação do estado de MS iniciou o oferecimento do Ensino Fundamental na RID.

A prefeitura construiu um grande prédio (1991-1992), na RID, o qual se tornou na sede da Escola Municipal *Tengatuí Marangatu*-Pólo (em português, Local de Ensino Eterno), criada em 1992, pelo Decreto Municipal nº 013 de 13 de fevereiro de 1992 (conhecida também como CEU – Centro de Educação Unificada). Na ocasião, as salas de aulas e/ou escolas existentes na RID e no Panambizinho (outra área indígena próxima a Dourados) tornaram-se extensões desta escola. Em princípio, eram cinco extensões⁶.

Entre os anos de 1997 a 1998, os professores da EM *Tengatuí Marangatu* estudaram e discutiram, juntamente com assessores da SEMED, UFMS e UCDB, as bases legais e implicações pedagógicas para a EEI, o que resultou na elaboração do Projeto Pedagógico⁷ da escola o qual inclui um Projeto de Ensino Diferenciado. A partir de 1999, a escola passou a desenvolver o projeto que visava realizar programas integrados de ensino e pesquisa com o objetivo de fortalecer a língua materna e as práticas sócio-culturais da comunidade indígena através do ensino bilíngüe e intercultural. Consta no programa de Ensino Diferenciado o ensino na língua materna indígena (aos falantes da mesma) na Educação Infantil, na 1ª e na 2ª série e o ensino bilíngüe na 3ª e na 4ª série. Para viabilizar a realização deste projeto, as turmas são organizadas por etnia.

Em princípio, a escola contava com 06 salas de ensino diferenciado para os alunos Kaiowá e Guarani (01 na sede e 05 nas extensões). O projeto é desenvolvido até o presente (2007) nas extensões da EM *Tengatuí Marangatu* e nas demais escolas da RID criadas posteriormente. Os professores a atuarem no projeto precisam ser das etnias Guarani ou Kaiowá e ser falantes da Língua Guarani. Estes professores recebem um acréscimo na sua carga horária para dedicarem-se a estudos e pesquisas na comunidade a fim de prepararem as aulas que devem estar voltadas para a realidade indígena (história, cultura, dinâmica social, dentre outros fatores).

A comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários...) da EM *Tengatuí Marangatu* reflete o contexto multiétnico da RID, permeado por relações interétnicas e “interculturais”. Torna-se instigante verificar, como a história, a cultura, a diferença e a especificidade são tratados em um contexto tão múltiplo? Neste sentido, uma pesquisa em

⁵ Professores contratados pela FUNAI continuaram a atuar nas escolas municipais na RID.

⁶ De 2004 a 2006, 3 destas extensões desligaram-se da escola pólo e tornaram-se escolas com regimentos e projetos próprios.

⁷ ESCOLA MUNICIPAL TENGATUÍ MARANGATU. *Projeto Pedagógico – Yyirá-Gua'a*. Dourados, 1999.

torno da cultura escolar e do currículo da escola diferenciada poderá contribuir não só para o desvelamento da realidade/cotidiano, das práticas curriculares vivenciadas pelos atores desta escola.

Currículo e cultura escolar

Na discussão sobre currículo, não podemos prescindir da concepção de que este é uma construção social e coletiva e que se deve levar em conta, não apenas o caráter prescritivo (da seleção de conteúdos a ensinar, do planejamento, da construção dos projetos e estruturas curriculares), mas também, a efetivação (das ações e/ou práticas curriculares) e aqui considerar, também, o que os estudiosos vem chamando de “currículo oculto”. Para Gimeno-Sacristan:

O currículo, como projeto baseado num plano construído, ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (GIMENO-SACRISTAN, 1998, p. 16).

Nos limites deste projeto (de tese) – sujeito a mudanças (no percurso/na sua execução) –, compreendemos a relação currículo-cultura escolar na direção do que define Julia, segundo o qual,

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 09).

Nesta direção, entendemos que a cultura escolar é definidora do currículo e este, por sua vez, expressa a cultura escolar. Desta forma, o currículo pode ser analisado enquanto “prática cultural”. A partir deste entendimento, é possível observar conhecimentos, normas e valores que uma determinada sociedade deseja inculcar por meio de suas práticas educativas, bem como observar como estes conhecimentos, normas e valores são apreendidos e vivenciados nos diferentes contextos e/ou instituições sociais.

Nesse sentido, a escola tem capacidade de produzir uma cultura própria, determinada por agentes que atuam diretamente na escola, a qual pode ser caracterizada por fazeres e práticas que lhe são próprios e que compõem o cenário escolar com suas inúmeras

particularidades, as quais ajudam a definir os conhecimentos, normas e valores a ser ensinados. De acordo com Silva, a despeito das diferentes abordagens de análise sobre a cultura escolar, propiciadas por diversas áreas do conhecimento,

... um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única (SILVA, 2006, p. 202).

Para apreender /analisar a cultura escolar é preciso atentar para alguns elementos que compõem e que fazem parte do cotidiano escolar: guias e/ou referenciais curriculares adotados, registros oficiais, atas, relatórios, projetos, planejamentos, cadernos escolares, materiais didáticos, dentre outros. Por meio deles, é possível observar que seus conteúdos contêm conhecimentos e valores que, de alguma forma, foram “escolhidos” como determinantes da formação almejada. Assim, estudar a cultura escolar implica em estarmos atentos para os objetos que compõem a escola, suas práticas e as diversas formas em que elas podem se apresentar.

Julia (2001) chama a atenção também ao fato de que se pode compreender, também, como cultura escolar “as culturas infantis (no sentido antropológico do termo) que se desenvolvem nos pátios de recreio” (p. 11) e, ainda, tece considerações que nos levam a atentar, não apenas para os instrumentos ou materiais pedagógicos, mas para a vivência escolar, como, por exemplo, “o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (p. 34). O autor adverte-nos para o fato de que a inculcação ou “aculturação” pretendida através da escola ou da execução dos projetos pedagógicos pode encontrar resistências, o que desmistifica a idéia de “uma escola todopoderosa” (p. 12; p. 55). Nesta perspectiva, para apreendermos a cultura escolar torna-se necessário analisarmos os instrumentos e materiais pedagógicos e, também, analisar o “funcionamento interno” da escola.

Julia, ainda, observa que a cultura escolar não está desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos os sujeitos e objetos que ajudam a compô-la. Pois, ao tomar “a cultura escolar como objeto histórico”, este autor demonstra que “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (p. 09).

Neste sentido, este trabalho pretende verificar como as práticas curriculares estão postas, a partir da observação e da análise da cultura escolar, numa escola diferenciada

inserida em um contexto multiétnico e, de certa forma, multicultural onde os sujeitos principais são os indígenas da RID advindos de tradições sócio-histórico-culturais diferenciadas.

O currículo na escola diferenciada

A construção do currículo na escola diferenciada passa pelo entendimento/tratamento dos eixos: história, cultura, especificidade e diferença, pois são eles, especialmente, que vão dar sustento à idéia de uma escola diferenciada.

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/1993*, ao estabelecer os critérios para a educação escolar indígena, tomam como princípios gerais as seguintes questões: a especificidade e a diferença das sociedades indígenas brasileiras, a especificidade e a diferença das escolas indígenas, a interculturalidade, os conceitos de língua materna e bilingüismo, a globalidade do processo de aprendizagem e, por último, enfatiza a necessidade da educação escolar indígena ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe. A partir destes princípios, estabelece as “Normas e Diretrizes” divididas em: currículo, material didático-pedagógico, formação de recursos humanos e carreira do magistério indígena, pois, de acordo com os documentos legais, a atividade na “escola indígena” deverá ser exercida prioritariamente por professores índios.

As principais características reivindicadas para a escola diferenciada para os indígenas eram (e, ainda hoje, são): gestão da escola com participação ativa da comunidade indígena na condução dos processos escolares (escolha de professores, de funcionários, decisões administrativas e curriculares, dentre outras); ensino nas línguas maternas dos alunos (em muitos casos esta língua é a Língua Portuguesa) que respeite as pedagogias indígenas ou seus “processos próprios de aprendizagem”; currículo “intercultural” que combine os etnoconhecimentos do grupo (etnomatemática, etnociência, dentre outros) com os conhecimentos, ditos “universais”, construídos historicamente pela humanidade; produção de material didático específico para cada realidade indígena (contexto sócio-cultural e lingüístico); calendário diferenciado do sistema oficial que respeite as datas festivas, bem como, os períodos de colheita, dentre outros, das comunidades onde a escola se encontra⁸.

⁸ Estas características aparecem nos documentos legais já citados e em vários trabalhos de autores que discutem a EEI.

Em pesquisa anterior (TROQUEZ, 2006, p. 98), verificamos que há muita divergência de opiniões ou de entendimentos em relação ao que seria a escola específica e diferenciada para os indígenas, até por parte de algumas pessoas que participam de sua execução. É muito comum o entendimento de que este ensino, por estar voltado à realidade do aluno, a sua história e dinâmica cultural, não precisa garantir, em termos de conteúdos escolares, os conhecimentos mais gerais, construídos ao longo do tempo pela humanidade (“universais”). Neste entendimento, a escola indígena limitaria o aluno a estudar só aspectos ligados à dinâmica indígena (língua, cultura e história) estando em desvantagem em relação ao ensino ministrado aos não-indígenas

Desta forma, os sujeitos da escola diferenciada precisam lidar com a complicada tarefa de definir o currículo para suas escolas e refletir sobre os tipos de conhecimentos a serem *estudados, interpretados e reconstruídos na escola*. E, neste sentido, são desafiados a valorizar a história e a dinâmica cultural de sua “comunidade”, transmitindo os denominados conhecimentos *próprios, étnicos, ou tradicionais*, de seu grupo, sem cair na armadilha de “congelar” e/ou “folclorizar” a “tradição”.

De acordo com as Diretrizes/1993, o currículo das escolas diferenciadas para os indígenas deve obedecer a uma seleção de conteúdos e ser organizado sob a forma de saber escolar contemplando disciplinas básicas que fazem parte do currículo das demais escolas nacionais, como: Língua, Matemática, História, Geografia, Ciências e outras disciplinas. As primeiras deverão estar intimamente ligadas aos conhecimentos da comunidade. Como, por exemplo, ao falar da Matemática, coloca: “A idéia básica é a de a escola incorporar os modelos ligados à tradição do aluno e reconhecer como válidos todos os sistemas de explicação, de conhecimento, construídos pelos povos (p. 15).” Ao discorrer sobre o ensino de História: “O ponto de partida para o ensino da História é a valorização do conhecimento histórico tradicional de cada grupo indígena transmitido ao longo das gerações através da história oral (16).” E, com relação às “outras disciplinas”, coloca:

... deve incluir outras disciplinas que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade. Um conjunto importante de disciplinas é o daquelas que vão contribuir para a capacitação do educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para a sua autonomia sócio-econômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias (p. 18).

A idéia de um currículo diferenciado que considere a diversidade vivida por cada grupo indígena no Brasil norteia o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas*

Indígenas (RCNEI/1998). Um currículo diferenciado faz parte das reivindicações de movimentos de professores indígenas pelo Brasil afora e foi, também, uma reivindicação resultante do “III Encontro de Professores, Lideranças e Caciques Guarani (pai Tavyterã e Ñandeva) sobre Educação Escolar Indígena”, no MS, em 1992⁹:

Queremos que conste no currículo: história e a realidade de cada área e do povo, o ñandereko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradições, nosso jeito de educar os filhos), as lutas indígenas, artesanato, agricultura, saúde, conhecer nossos direitos e deveres, as leis, estudar nossas riquezas naturais, a terra como patrimônio cultural, político, geográfico e histórico, os contra-valores da sociedade dominante (álcool, drogas, desmatamento, discriminação, etc.) e o funcionamento da sociedade brasileira, etc.

Diante do exposto, percebemos a grande expectativa que os atores da escola diferenciada depositam em marcar/expressar/privilegiar/reforçar/valorizar/historicizar/(...) a diferença via currículo. Neste contexto, para analisarmos as práticas culturais e/ou curriculares dos atores da escola diferenciada Tengatui Marangatu, pretendemos dialogar com autores de diferentes campos do conhecimento (Educação, Sociologia, Antropologia e História) que nos ajudem a trabalhar com conceitos-chaves para esta pesquisa, como os conceitos de *habitus e campo* (de Bourdieu: BOURDIEU, 1998; 2005; SETTON, 2002, dentre outros).

Em síntese, o conceito de *habitus* pode ser definido como “um conjunto de ‘esquemas que permitem aos agentes gerarem uma infinidade de práticas adaptadas a situações que se modificam de modo ininterrupto’” (BOURDIEU, 1972 apud BURKE, 2002, p. 167).

E *campo* pode ser entendido como uma “conjuntura”, ou melhor,

Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa, e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias (SETTON, 2002, p. 64).

Nesta direção, pretendemos nos apoiar, especialmente, nos estudiosos sobre cultura e práticas culturais, numa vertente que dialogue com a Educação, a História, a Sociologia e a Antropologia para buscarmos apreender “as redes de significados”, os códigos, as “regras do jogo” determinantes da cultura escolar e do currículo em uma escola diferenciada. No que diz

⁹ Fonte: Relatório do III Encontro de Professores, Lideranças e Caciques Guarani (Pai Tavyterã e Ñandeva) sobre Educação Escolar Indígena. 1992.

respeito à Educação Escolar Indígena, buscaremos respaldo, principalmente, nos estudiosos que se voltam para temas ligados à escola diferenciada.

Consideramos a contribuição de autores dos estudos de cultura fundamental para este trabalho, especialmente, no sentido de nos auxiliarem a captar e analisar as “práticas ordinárias” dos atores e/ou “consumidores” (CERTEAU, 2005) da escola. E, assim, pensar as práticas e/ou as operações destes atores para construir uma escola diferenciada via currículo. Certeau desviando sua atenção das “instituições” e dos “mecanismos de repressão” para as práticas procura analisar as práticas consumidoras de pessoas comuns/ordinárias enquanto “arte”, “invenção”, “bricolagem”, e assim, discute as “astúcias”, “táticas” e “estratégias” mostrando como as pessoas comuns inventam seu cotidiano. Assim, seu trabalho consiste em:

Sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático. Habitar, circular, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos. (CERTEAU, 2005, p. 103).

Na mesma direção, Chartier (1996, 2004), estudioso da história da leitura, vai focar seus estudos na “recepção” e na “apropriação” pelos sujeitos dos materiais ou leituras realizadas. Na direção do que desenvolve estes autores, à maneira de Ginzburg (2003), entendemos ser necessário apreender os “indícios”, os “detalhes”, as práticas cotidianas dos atores da escola e assim verificar como estes têm “construído” sua escola diferenciada e, ao mesmo tempo, verificar como “consomem” a escola e se apropriam de seus artefatos enquanto instituição “vinda de fora”, proposta pelo sistema capitalista aos povos indígenas.

Referências Bibliográficas

BURKE, Peter. História e teoria social. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano* (v.1 – Artes de Fazer). 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo Unesp, 2004.

GIMENO-SACRISTAN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p.9-45. 2001.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola Indígena: Palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB Editora, 2004. (Coleção Teses e Dissertações em Educação, v. 2).

PEREIRA, Levi Marquez. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, América do Sul: Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) - UFGD, 2006. 189 p..

CRIANÇAS INDÍGENAS KAIOWÁ/GUARANI: CONSIDERAÇÕES

PRELIMINARES

FREITAS, Nayara Silva ¹⁰
NASCIMENTO, Adir Casaro ¹¹
VIEIRA, Carlos Magno Naglis ¹²

INTRODUÇÃO

¹⁰ Acadêmica de Geografia, Bolsista PIBIC/UCDB/CNPq e Pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. (nayarafreitasgeo@yahoo.com.br)

¹¹ Orientadora da pesquisa. Doutora em Educação /UNESP/Marília /SP. Docente e pesquisadora do Programa Mestrado em Educação /UCDB e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. (adir@ucdb.br)

¹² Historiador, Mestre em Educação /UCDB e Pesquisador da Temática indígena junto ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. (cmhist@hotmail.com)

O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta o segundo maior contingente populacional indígena com aproximadamente 63 mil índios, sendo 28.730 crianças na faixa etária de 0 a 14 anos, segundo dados publicados pela FUNASA , 2007.

Considerando uma grande ausência das crianças indígenas em estudos e reflexões no âmbito da educação escolar no Brasil e com a intenção de colaborar com a efetivação da escola indígena específica e diferenciada, esta pesquisa concentra-se em um dos grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal/1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96: o uso dos processos próprios de aprendizagem nas atividades pedagógicas organizadas pela escola em Terras Indígenas Guarani e Kaiowá. e faz parte do Projeto de Pesquisa – *A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização*, que tem como objetivo geral: captar as representações de crianças de 05 a 06 anos (que não freqüentam a escola) manifestadas por meio de entrevistas, desenhos, fotografias e filmagens por elas realizadas. O conjunto de objetivos específicos desse trabalho busca compreender a lógica de construção de conceitos no contexto da socialização primária (no contato direto com a família e a comunidade) e as mudanças que sofrem estes conceitos no contexto da socialização secundária (o espaço da educação escolar ..) e a cosmovisão de cada povo: suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem”, conforme descrito no Projeto principal.

Como conseqüência da investigação espera-se elaborar conhecimentos para que possam contribuir na construção de projetos políticos pedagógicos que atendam às exigências de uma educação escolar indígena diferenciada e específica, numa perspectiva intercultural, bem como avaliar os projetos pedagógicos em andamento nas aldeias e os seus resultados práticos, no que diz respeito ao aspecto epistemológico (NASCIMENTO, 2006).

Segundo Bartolomeu Melià:¹³

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a “estratégias próprias” de vivência sociocultural ,sendo a ação pedagógica uma delas.A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações .Assim mantém-se o pressuposto que não há um problema da educação indígena, pelo contrário o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. (Caderno Cedes,ano XIX,nº 49 pg.11).

¹³ Jesuíta e Antropólogo Espanhol. Doutor pela Universidade de Estrasburgo, Ex-professor de etnologia e cultura Guarani da Universidade Católica de Assunção e Presidente do Centro de Estudos Antropológicos da mesma Universidade.

Para garantir a interculturalidade em uma escola indígena não basta ter apenas professores não- índios e indígenas atuando lado a lado, ou que a fachada da escola traga um contexto indígena, mas sim respeitar a organização social e a cosmovisão de cada povo porque a condição de índio não é passageira .Nesta direção, articular uma escolarização voltada para a comunidade como uma formação diferenciada exige compreender as lógicas com as quais operam o pensamento de cada povo.

Situação apontada pelo autor:

O ponto que eu defendo portanto ,é que o resultado dessa prática –de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar- não será uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena. Defendo também que o conhecimento não é independente das próprias formas de construção ,dos mecanismos de sua produção.[...] Em certo sentido, pode-se dizer que um(a) menino(a) indígena aprende a plantar como aprende a falar:em muitos aspectos repete gestos observados,aprendidostransmitidos silenciosamente por muitas gerações, sobre as quais não há qualquer explicação ou necessidade dela.(Wilmar D' Angelis, Caderno Cedes ano XIX ,pg.21)

Para o tratamento do objetivo geral fez-se necessário: uma breve contextualização do povo indígena Kaiowá/Guarani bem como a captação da produção de conceitos de crianças indígenas ancorados nos conhecimentos que têm como suportes a História, a Antropologia, a Arqueologia e a Pedagogia. Autores como Pereira, 2002; Lopes da Silva, 2001, 2002; Cohn, 2005; Nunes, 2002; Brand, 2003; Nascimento, 2004, 2005 serão referenciais usados, a princípio, como orientadores teóricos para a abordagem empírica da pesquisa.

Sinteticamente os estudos contemporâneos têm reconhecido que :

- as crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar , reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experenciam e transmitem culturas e saberes, inclusive, para o mundo dos adultos;

- as relações entre infância e lugar, infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças que estabelecem relações sociais e cognitivas entre si e com os adultos e dentro da lógica de organização social de cada grupo.

Breve contexto histórico dos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul

A aldeia para os Kaiowá e Guarani é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Tradicionalmente cada aldeia era composta por :

um complexo de casas, roças e matas, que manteve até muito recentemente características semelhantes especialmente no que se refere à distribuição e organização sócio-econômica-política-religiosa. Esses núcleos familiares eram relativamente autônomos, caracterizando-se pela mobilidade que, ao mesmo tempo em que se constituía como estratégia de manejo ambiental, evitando o esgotamento dos recursos naturais, era, também importante recurso para a separação de conflitos decorrentes, entre outras causas, de acusações de feitiço e disputas políticas (BRAND e NASCIMENTO, 2006, p. 04).

A história que marca os Kaiowá e Guarani possui características relevantes como as constantes invasões das frentes não-indígenas de ocupação e o confinamento¹⁴ de seus territórios.

Durante o período de 1915 a 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), demarcou pequenas extensões de terra para a população indígena. No entanto, os estudos de Brand e Nascimento revelam que a demarcação tinha o “objetivo de confinar os inúmeros núcleos populacionais dispersos em amplo território no atual Estado do Mato Grosso do Sul”(2006, p.05). A chegada dos novos colonizadores, no final da década de 60 impulsionou um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários no Estado, notadamente nos espaços que abrigavam a população Kaiowá e Guarani, o que caracterizou de confinamento (BRAND, 1997).

O confinamento é o conseqüente comprometimento dos recursos naturais em seus territórios e dificulta a reprodução do seu conhecimento e questiona suas propostas de autonomia. Após a Guerra do Paraguai a CIA Matte Laranjeira se instala no território ocupado pelos Guarani-Kaiowá com o objetivo de explorar ervais nativos da região se tornando responsáveis pelo deslocamento de inúmeras famílias já que localizavam suas aldeias preferencialmente em regiões de mata.

Com a decadência da economia ervateira a partir de 1930, tem início uma nova política de desenvolvimento batizada de “Marcha para o Oeste”. Essa política criada no governo de Vargas, foi responsável pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND.

BRAND (1997, p.78) observa que:

a implantação da Colônia em áreas de aldeias kaiowá marcou o início de uma longa e difícil luta dos índios pela manutenção e recuperação de suas terras. Negavam-se deixar estas terras, que foram vendidas pelo governo aos colonos. Estes, por sua vez, buscavam constantemente obter a expulsão dos índios, através de ações na justiça, ou através de meios mais escusos.

¹⁴ Confinamento é a transferência sistemática e forçada da população indígena das diversas aldeias Kaiowá e Guarani para dentro de oito reservas demarcadas pelo Governo entre 1915 e 1928 (BRAND, 1993).

O professor Eliel Benitez, da Terra Indígena de Caarapó, em sua fala em uma das mesas do Seminário de Sustentabilidade em Terras Indígenas (UCDB, maio de 2005), confirma as análises acima. Deixou registrado que o processo de confinamento resultou em dois grandes problemas: o da degradação ambiental e da desorganização social destes povos. Textualmente, ele afirma que:

Vivemos um momento de reconstrução: uma nova direção depois do desastre do confinamento; percebemos a urgência da questão da terra, nossas reservas são pequenas e estão degradadas. É necessário políticas que saibam lidar com todas as diferenças até de aldeia para aldeia, não continuando com ações isoladas. Políticas de reorganização da comunidade através de capacitação técnica da comunidade e a partir da visão da comunidade. A união da comunidade foi desestruturada; a própria comunidade não tem clareza do que quer. Favorecer as comunidades a repensar suas próprias vidas. Essa organização tem que ser forte para se relacionar com a comunidade envolvente. A preparação no sentido de fortalecer os conhecimentos indígenas. Não transportar os conhecimentos indígenas para o sistema do branco, mas construir o sistema do conhecimento indígena. Só assim se constrói a sustentabilidade.

A criança indígena Kaiowá/Guarani : primeiras considerações do estudo.

Os estudos realizados com crianças, de modo geral, nos revelam que ela é um ser atuante e participativo dentro de sua sociedade e cultura desconstruindo o mito de que são adultos em miniatura, incapazes de muitas realizações e incompletas em seus pensamentos e reflexões e que com o passar do tempo (conforme forem virando adultas) serão completas e maduras.

A criança tem um papel muito importante dentro da sociedade, reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtor de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (por exemplo: brincadeiras e jogos) elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades. A partir dos estudos realizados por Brand (2003), Carrara (2002), Cohn (2005), Lopes da Silva (2001), Nunes (2002), Nascimento (2006) e Pereira (2002) é possível identificar que a criança em seu cotidiano aguça seus sentidos como audição e visão, traduzindo em suas brincadeiras as ações dos adultos. O cotidiano da criança é permeado pelo brincar. Viver o dia-a-dia e o brincar estão intrinsecamente ligados, embora essa ligação nem sempre seja intencional, porque as

brincadeiras não têm hora marcada para acontecer. Não há regras predeterminadas como acontece, por exemplo, em um jogo de futebol. As brincadeiras infantís têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto.

A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência.[...].Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo ,sem que haja possibilidade de se interferir de maneira decisiva no processo[...].O extraordinário respeito é a personalidade e á vontade individual ,desde a mais tenra infância ,tornam praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão (BATISTA, 2005,P.185)

O estudo com crianças indígenas ainda é bastante incipiente na academia. A Antropologia (disciplina clássica nos estudos com povos tradicionais) historicamente não tem como um dos recortes de suas pesquisas, a criança indígena. Dos poucos casos que a literatura aponta destaca-se, ainda hoje, os estudos realizados por Margaret Mead publicados em 1928. No campo da Pedagogia, a questão indígena sempre foi ausente, pois até 1991 a escola para os povos indígenas não era responsabilidade dos Sistemas Educacionais Públicos.

Nesse sentido, buscamos realizar para essa apresentação um ensaio sobre os modos próprio de ser das crianças indígenas Guarani/Kaiowá seguindo a perspectiva da pedagogia indígena,

a criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (NASCIMENTO, 2006, p. 08).

No caso das crianças Guarani e Kaiowá a liberdade para viver o que Nunes (2002) chama de “ as brincadeiras sazonais” tem decorrência direta do contexto gerado pela perda da terra e o confinamento. A autonomia gerada por este tipo de educação é proveniente das condições precárias que os pais e, em especial, as mães vivenciam para manter seus filhos, (dadas as condições de confinamento que desestrutura as suas formas de subsistência e de organização social) sendo assim, em muitos casos buscam apoio em instâncias externas, transferindo mais responsabilidades para terceiros ou para todos da aldeia.

Segundo Clarice Cohn (2005) para entender a criança indígena é preciso primeiro entender o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, explorando o modo como as crianças experimentam e se

expressam na vida social. De acordo com ela a criança é um agente que constrói suas relações e atribue sentidos, considerando-a ator social ativo e produtor de cultura. Através da brincadeira a criança aprende por imitação, definida como “instinto social” que faz com que a ela se torne gradativamente um “ser social pleno”.

O contato intercultural na pesquisa de campo em Caarapó nos trouxe observações que como: muitas famílias indígenas têm dificuldades de enviar a criança para escola por cuidados ou por receio de que as mesmas percam o que chamamos de “cultura tradicional” gerando uma nova expectativa da escola; quanto aos professores devem ser preparados para o desafio de passar os conteúdos dentro dos conceitos do passado, presente e para o futuro dando importância em recuperar e preservar o meio ambiente, sendo que as crianças mesmo expostas a escola ainda conservam o propósito da família indígena não apenas a nuclear pois segundo os índios família é todos aqueles que possuem uma maior ligação .

No trabalho de campo já realizado foi possível observar a ambivalência em utilizar conceitos e mitos “ tradicionais” que hoje são aceitos pela escola, porém como se dão no campo da oralidade, este “ novo conteúdo escolar” tem trazido dificuldades de avaliação por parte dos professores, pois utilizar o tradicional é uma opção de quem irá fazer a avaliação, porque não existe uma avaliação dissertativa escrita e sim oral, buscando se aprofundar cada vez mais na própria cultura. Questionado se hoje há necessidade de registrar os conhecimentos dos mais velhos ou só permanecer na oralidade, o professor guarani Lidio Ramires (Caarapó) diz que: “ penso que é necessário registrar, pois a gente não sabe como será o futuro.”

As primeiras impressões sobre um estudo com crianças indígenas guarani/kaiowá caracteriza também uma primeira sistematização das reflexões que temos feito em torno da temática. Esse exercício traz como indícios os desafios, principalmente metodológicos, que a pesquisa nos proporcionará. Para que se possa enfrentar os desafios de aproximação da criança Guarani e Kaiowá compreendemos a necessidade de um aprofundamento epistemológico que nos permita um olhar diferenciado no contexto das culturas locais, históricos e sociais em que estas crianças estão inseridas.

Há que se destacar a questão central desta pesquisa que é a construção de conceitos, de concepções de mundo e que se sustentam nos chamados “processos próprios de aprendizagem” uma das categorias que caracterizam a educação escolar diferenciada e específica, garantida por lei aos povos indígenas, e que tem sido muito pouco presente no

debate acadêmico o que se constitui, ainda, uma lacuna nos programas de formação de professores indígenas no Brasil.

A partir de estudos já realizados observamos que a criança indígena está ligada entre a cultura e a educação, sendo que a transmissão desses valores está também relacionada. Assim podemos dizer que as crianças indígenas estão em um contexto privilegiado da educação, sendo parte fundamental de sua cultura e tendo toda atenção necessária para uma inclusão completa em sua sociedade, acreditando-se que também está numa formação completa como ser humano em suas capacidades e personalidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FECHAR

Considerando que a pesquisa já estava em andamento quando da chegada da bolsista esta produção de um texto teve como referência o contato inicial da mesma com o Plano de Trabalho por isso foi necessário buscar de imediato um referencial bibliográfico. Para uma maior aproximação do universo indígena, recorte da pesquisa, procuramos retomar as pesquisas de campo já feitas na aldeia de Caarapó e realizar o exercício de interagir com os dados e as informações, via caderno de campo, importantes em nossa temática, pois captar “a cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e o depois da escolarização”, passa por procedimentos tradicionais da etnografia incorporados de recursos que permitam editar as experiências e expressões das crianças não só pelo olhar do pesquisador mas também pelas leituras e registros que os próprios sujeitos fazem (fotos, filmagens) oferecendo novos campos de investigação.

REFERÊNCIAS

BRAND, Antônio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá**. 1993. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Porto Alegre.

_____. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Porto Alegre: 1997.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização. **Anais do Encontro da Associação Brasileira de Antropologia**- Goiânia/2006.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

MELIA , Bartolomeu. Educação Indígena na escola. In Cadernos Cedes 49 Educação Indígena e interculturalidade. Campinas. Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) 1ª Ed, pg. 11- 17. 2000.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha . Contra a Ditadura na Escola. In Cadernos Cedes Educação Indígena e interculturalidade. Campinas. Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) 1ª Ed. Pg 18-25, 2000.

ENTRE A INTERVENÇÃO E A INVESTIGAÇÃO COM O POVO INDÍGENA XACRIABÁ – EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Suzana Alves Escobar*

GRUPO TEMÁTICO: 01 – Educação Indígena em contextos pós-coloniais.

A Terra Indígena Xacriabá situa-se no município de São João das Missões no norte de Minas Gerais. Há cerca de 300 anos esse povo vive em contato permanente com os chamados “brancos”, desde que estes se fixaram em seu território. Desde a “Carta de Doação” que receberam em 1728 de Januário Cardoso, filho do bandeirante Matias Cardoso, os Xacriabá vivem o enfrentamento com a sociedade nacional. As ações do governo do Estado de Minas Gerais e do Governo Federal, a partir das décadas de 1950 e 1960, viriam fazer parte dessa disputa com intervenções que visavam desenvolver a região noroeste de Minas Gerais. Em 1966 foi criada a RURALMINAS - Fundação Rural Mineira - para agir nas terras consideradas devolutas, dentre elas, a Terra Indígena Xacriabá. Outro agravante da situação referiu-se à falta de reconhecimento da condição do grupo como indígena. (ESCOBAR, 2004 e SANTOS, 1997)

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG. Docente nos cursos de licenciatura do CEFET Januária-MG.

No contexto de pretensa valorização da região pela ação do órgão do Estado de Minas Gerais, intensificou-se o processo de intrusão na área com "o cercamento de grandes extensões de terra, contrário à máxima tradicional do trabalho como modo de apropriação" (SANTOS, 1997:75). Na década de 80, quando a tensão aumentou de forma insustentável, a reorganização dos índios para a expulsão dos posseiros e fazendeiros provocou uma luta acirrada e sangrenta até a homologação e a desintrusão da terra, após o assassinato da liderança Rosalino Gomes de Oliveira e de outros índios, ocorrido em 1987.

A organização interna, juntamente com contribuições importantes de agentes externos e comprometidos com a causa indígena, conquistou a terra como um direito reconhecido e garantiu outras conquistas. De lá até hoje os Xacriabá vivem uma relativa paz no seu território, não sofrendo mais invasões e ataques e, desde a eleição de 2004, a gestão do município de São João das Missões conta com a presença dos índios Xacriabá: o Prefeito Municipal, José Nunes de Oliveira, filho de Rosalino, liderança assassinada na Luta pela Terra; várias secretarias municipais e quatro das nove vagas na Câmara dos Vereadores.

O meu contato mais efetivo com os índios Xacriabá se deu através da minha participação como coordenadora em um projeto pedagógico de extensão rural denominado "Projeto Pé na Caminhada", desenvolvido no período de 1993 a 1998, pela então Escola Agrotécnica Federal de Januária/MG¹⁵, com comunidades excluídas da dinâmica social, política e econômica e com peculiaridades culturais, dentre elas, algumas aldeias da Terra Indígena Xacriabá. Tratava-se de uma experiência pedagógica pautada em uma prática diferenciada de extensão rural que buscava o desenvolvimento comunitário a partir da valorização humana e do respeito à cultura do povo. O projeto visava ao repensar da prática pedagógica da instituição, concretizado em ações de extensão rural em comunidades excluídas da dinâmica sócio-econômica e política. Como ação comunitária, buscava contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades, respeitando suas culturas e como proposta pedagógica, buscava despertar no estudante do Curso Técnico em Agropecuária uma consciência social desenvolvendo a prática de uma agropecuária sustentável de baixo custo, alta qualidade e mínimo impacto ambiental.

Com a experiência no projeto todas as comunidades se sentiram mais envolvidas na dinâmica da sociedade, encorajadas a sair dos seus limites e reivindicar seus direitos na sociedade. Os vazanteiros criaram associações nos moldes tradicionais, mas com uma participação mais efetiva. Um dos principais ganhos das associações foi a eletrificação das comunidades e a melhoria das estradas. Destaca-se como ponto positivo o fato de não ter sido criado uma relação de dependência com a Escola. Ainda hoje, os vazanteiros dão continuidade ao trabalho com assistência mínima. Os índios das aldeias que participaram

¹⁵ A instituição transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica em dezembro de 2002.

do projeto criaram os “Grupos de Roça” – famílias que se reuniram em função da produção agrícola e que ali estabeleceram uma relação de interesse e de solidariedade, partindo de um conceito próprio de desenvolvimento e de autosustentação.

Nos primeiros contatos com as comunidades a metodologia de intervenção se restringia à transmissão de conhecimentos tecnológicos. Os técnicos da Escola planejavam e implantavam projetos agropecuários nos locais selecionados e às comunidades cabia seguir as orientações dadas para garantir o resultado satisfatório, que nem sempre se efetivava. Após alguns insucessos chegou-se à conclusão, em discussão dos envolvidos no trabalho na Escola, de que os projetos deveriam partir do interior das comunidades e que, somente numa interlocução entre elas e a Escola, os projetos ganhariam mais chance de êxito. As comunidades passaram a ser consideradas a partir dos seus sujeitos - seus costumes, valores, sentimentos, expectativas. Várias atividades foram desenvolvidas, de tal forma, que apontavam para uma prática pedagógica significativa na construção de uma escola necessária, capaz de contribuir com o desenvolvimento do povo, considerando o desenvolvimento na perspectiva da discussão da "globalização alternativa" (SANTOS, 2002) com ênfase no local e promoção da autonomia comunitária e diferentes possibilidades de inserção na sociedade envolvente.

Dentre as transformações ocorridas nos últimos anos, os Xacriabá contam hoje com o Programa Estadual de Educação Escolar Indígena de nível fundamental e médio, formação de professores em curso de magistério indígena – são mais de 80 professores formados no nível médio e 60 estão passando pelo mesmo processo; além de mais de 120 professores que estão cursando a formação no nível superior no Curso de Licenciatura Indígena, promovido pela FAE/UFMG. Observa-se, também, de acordo com estudos e levantamentos feitos no Curso de Licenciatura Indígena da UFMG que existe um grande número de projetos financiados por vários órgãos governamentais: Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome EMATER, IEF, IDENE, CODEVASF, Prefeitura Municipal de São João das Missões, acompanhados por diversos parceiros: UFMG, Conselho Indigenista Missionário, Cáritas Diocesana, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas, CEFET Januária. Além desses órgãos e entidades nacionais, observa-se a participação da Província de Modena, Itália e da organização George Fischer contabilizando, pelo menos, 20 Projetos de Segurança Alimentar, 02 Projetos de Meio ambiente, 01 de Capacitação e 04 de Cultura e Saúde. Os projetos de Segurança Alimentar são na área de produção agropecuária e agroindustrial, além dos 02 projetos de captação de

água de chuva. Os projetos são desenvolvidos pelas várias formas de organização dos Xacriabá: cinco associações das aldeias, pela Organização dos Grupos de Roças e pela Organização da Educação Indígena Xacriabá.

O Grupo de Roça da Aldeia Itapicuru, criado por ocasião do desenvolvimento do Projeto Pé na Caminhada, solicitou do CEFET Januária, no segundo semestre de 2006, a contribuição para resolver problemas detectados com um projeto de avicultura implantado com recurso do Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome. Respeitando as relações estabelecidas no Projeto Pé na Caminhada, ou seja, partir da prática como geradora de conhecimentos, algumas ações foram encaminhadas pelas próprias famílias que trabalham no aviário, sob a orientação da equipe técnica do CEFET Januária. Juntamente com as ações diretas no projeto produtivo apareceu a discussão sobre a necessidade da escolarização, já que as lideranças que estavam encaminhando as ações do projeto não tiveram acesso à implantação das Escolas Indígenas pela própria dinâmica do trabalho para a sobrevivência.

Na oportunidade, o CEFET Januária estava realizando as discussões internas para implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em cumprimento ao Decreto 5.840/2006 e aceitou o desafio de incluir a demanda de escolarização dos Xacriabá dentro do atendimento exigido pelo dispositivo legal. Combinando a trajetória das intervenções do CEFET Januária no Grupo de Roça com as discussões iniciais para definição da turma de PROEJA com os indígenas, o direcionamento proposto foi de construir um Projeto Pedagógico para implantação do Curso de Formação em Agropecuária integrado à Educação Escola Indígena; tal construção seria feita de forma conjunta: CEFET Januária, os envolvidos nos projetos produtivos e os professores indígenas.

Os objetivos definidos para o projeto, além de proporcionar a escolarização de ensino fundamental integrado com a formação profissional de nível básico, foram no sentido de integrar o CEFET Januária com a comunidade a qual está inserida, buscando elaborar conhecimentos dessa realidade, contribuindo com o seu desenvolvimento e fortalecendo a consciência democrática da instituição. Outra preocupação também contemplada na definição dos objetivos diz respeito à realização de pesquisas e estudos que possam contribuir para a valorização das experiências e conhecimentos dos índios no que se refere

à agropecuária, dentro dos arranjos produtivos definidos pelo grupo e da sua própria concepção de desenvolvimento.

Para o PROEJA Indígena o CEFET JANUARIA propôs a Pedagogia da Alternância, fundamentada na concepção de que a vida no interior das aldeias ensina mais do que a escola. No desenvolvimento do Projeto o CEFET Januária busca valorizar o aprender pelo fazer concreto do dia-a-dia, na experiência do trabalho familiar e em outras situações. As aulas ocorrem nos ambientes do próprio CEFET, dentro das aldeias com a contribuição dos alunos do Curso de Licenciatura Indígena da FAE/UFMG e em outros locais definidos em conjunto pelo grupo. Dessa forma, assegura-se a continuação das atividades cotidianas e as práticas profissionais dos educandos, ao mesmo tempo em que se enriquece, no "Tempo Escola", a formação técnica e educacional.

O tratamento dado ao PROEJA Indígena pressupõe uma visão ampla de educação e esta, por sua vez, pressupõe uma abordagem transdisciplinar/interdisciplinar dos conhecimentos, exigindo que os mesmos sejam enfocados na sua totalidade e complexidade das suas relações, o que é incompatível com o tratamento dos conteúdos em forma de disciplinas isoladas. As aulas são organizadas pelos professores do CEFET Januária a partir organização em temas ligados à realidade sócio-ambiental, envolvendo história, geografia, ciências naturais, as diversas linguagens, tais sejam: língua portuguesa, matemática, literatura, arte e educação física e técnicas agropecuárias alternativas, envolvendo agricultura, criações, meio ambiente, processamento de produtos e economia solidária.

As etapas no CEFET-Januária são organizadas através de Módulos de Aprendizagem, concebidos como um processo global de formação em que, partindo de situações-problema, os estudantes Xacriabá têm contato com atividades e conteúdos curriculares, não havendo uma fragmentação entre o que tradicionalmente a teoria curricular chama de objetivos, conteúdos e métodos. Os módulos de aprendizagem se configuram como a unidade temporal de organização das atividades curriculares do curso e combina conteúdos e/ou atividades dos eixos temáticos e das áreas de conhecimento e têm carga horária variada, dependendo dos conteúdos trabalhados nos mesmos.

A turma do PROEJA Xacriabá é composta por 27 alunos, sendo 03 mulheres e 24 homens, moradores de 12 aldeias diferentes, com idade entre 30 e 52 anos. Uma quantidade considerável deles, cerca de 48%, teve experiência de morar fora da Terra Indígena por períodos que variam de 01 a 14 anos. Destaca-se nesta condição o aluno-indígena Otelice

Nunes de Oliveira que morou fora por 14 anos: desde o assassinato do seu pai, Rosalino Gomes de Oliveira, nos conflitos da Luta pela Terra até as importantes mudanças internas ocorridas pela ocasião da escolha do seu irmão, Domingos Nunes de Oliveira, também aluno do PROEJA Xacriabá, como Cacique do povo. Mais de 90% dos alunos participam dos Projetos Sociais desenvolvidos nas aldeias, muitos dos quais desenvolvendo papel de liderança nas aldeias e nos projetos.

A construção do PROEJA Xacriabá conduziu a instituição para a participação no projeto de ensino e pesquisa na área da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, denominado EPIEJA – Formação e produção científica e tecnológica na educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, um projeto de parceria entre o CEFET-MG, UFMG, CEFET-Januária, UFV e UEMG. O EPIEJA tem como objetivo geral: “promover, desenvolver e consolidar, no âmbito teórico-prático, a área de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, por meio de ações voltadas para a melhoria da Pós-graduação *stricto sensu*, a formação de recursos humanos e a produção científica e tecnológica, desenvolvidas de forma integrada pelas instituições parceiras, nessa área”. Mesmo não contando com programa de pós-graduação *stricto sensu* o CEFET Januária, através do PROEJA Xacriabá, participa do projeto favorecendo o intercâmbio de conhecimentos e ações entre as instituições envolvidas, com a contribuição da discussão da questão indígena. O documento do EPIEJA contempla tal preocupação e, neste sentido, assim se posiciona:

Vale salientar que, ao tratar da realidade brasileira, não se pode ignorar o processo de escolarização dos vários segmentos da população cujas especificidades culturais e identitárias já foram reconhecidas tanto pela Constituição como pela LDB. Assim sendo, a proposta de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos necessita ser situada e adequada, de modo a superar a simples afirmação genérica de respeito às diferenças. Quando se trata de contextos específicos, como aquele rural, e/ou de grupos que exprimem identidades etnicamente marcadas – indígenas, quilombolas, vazanteiros, geraizeiros, entre outros – grupos que antes eram genericamente classificados todos como pequenos agricultores ou agricultores familiares passam a ser considerados na especificidade de suas identidades e em suas específicas formas de organização social da produção. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2006)

Também como consequência da implantação do PROEJA Xacriabá representei o CEFET Januária no Grupo de Trabalho que sistematizou o documento base do PROEJA Indígena, numa ação conjunta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade – SECAD e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. O PROEJA Indígena constitui-se como um esforço de aproximar a política de educação escolar indígena e da educação profissional atendendo a demanda de escolarização e formação profissional em consonância com os contextos, significados e necessidades indígenas, apresentada pelos povos indígenas e seus representantes. O PROEJA Indígena propõe a educação profissional indígena, segundo o Documento Base, no sentido de “contribuir para a reflexão e construção de alternativas de auto-gestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros” (Brasil, 2007:09), interpretando o que chamou de confluência entre os princípios da educação escolar indígena – respeito à sociodiversidade, interculturalidade, uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem – e os princípios formação profissional e tecnológica como parte da formação integral do cidadão. Neste sentido, assim se posiciona o Documento Base:

Cabe ressaltar que a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena vem acrescentar novos desafios aos já suscitados pelo *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*, fundamentado no esforço de construção de um projeto de sociedade brasileira justa e igualitária. Converge também para os interesses da causa indígena a orientação adotada na política de expansão da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica, baseada na concepção de formação integral do cidadão e referenciada no contexto histórico, social e cultural dos que a demandam. Ambos os Programas inserem-se no quadro das políticas de educação de valorização da diversidade e de inclusão social. (Brasil, 2007:13)

A partir desta trajetória fui selecionada para a turma de 2008 do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, com o Projeto de Pesquisa de doutorado intitulado “Escrita e poder junto ao Povo Indígena Xakriabá – relações internas e externas a partir da implantação dos projetos sociais das associações”. O projeto propõe a investigação apoiando-se num saber de fronteira – a partir de perspectivas sociológicas e antropológicas – e considerando o protagonismo dos sujeitos. A investigação será voltada para os modos de interagir e participar da vida social, política e econômica no contexto da utilização da escrita e os seus desdobramentos que envolvem a relação entre saber e poder na implantação dos projetos sociais das associações. Serão consideradas para definição das categorias de análise as mediações internas, como as relações entre gerações e gênero, mediações para fora das comunidades nos contatos com os agentes externos, as relações entre produção e identidade cultural e a demanda pelo PROEJA/EPIEJA, feita pelas lideranças das organizações.

Em relação ao elemento “escrita” pode-se observar através de vários estudos feitos que a mesma sofreu um processo de apropriação social por camadas da população que nela foram imprimindo seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falar, suas palavras. Os elementos escrita, leitura e letramento passaram a ser, portanto, objetos de interesse em investigações nos diversos contextos sociais e os conceitos que permeiam os usos e apropriações ganharam novos contornos. Tendo como referência as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita o letramento, como “o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2000:18), não se resume ao ato de ler e escrever. Segundo Mey (1998:06), a leitura e a escrita são os “efeitos primários” do letramento e que **é muito mais importante e frutífero se se examinarem os “efeitos e as repercussões secundárias”**, ou seja, **é preciso saber fazer o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Ainda segundo Mey (1998:11) o que torna as pessoas letradas não é o letramento em si, mas “a maneira pela qual as pessoas funcionam no discurso da sociedade, se utilizando das suas próprias vozes”**. Posicionando-se ao lado dos que consideram os múltiplos letramentos no estudo sobre apropriações indígenas da escrita em povos indígenas do México, assim se posiciona a conferencista Elsie Rockwell:

Abordo la cultura escrita desde una concepción emergente que postula la existencia de múltiples maneras de leer y de escribir. Esta perspectiva resalta las maneras en que los usos de lo oral y lo escrito se entretajan e interactúan en el marco de prácticas específicas que les dan sentido. La oposición tradicional entre oralidad y escritura tiende a negar la presencia de la escritura en las culturas llamadas orales y, a la vez, a minimizar el peso de lo oral en las sociedades caracterizadas por un mayor uso de la lengua escrita. La investigación en diferentes contextos ha mostrado, en cambio, cómo se entrecruzan formas orales y escritas dentro de los diversos dominios de una misma sociedad. (Rockwell, 2006:166)

Em relação à categoria desenvolvimento há que se considerar as intervenções governamentais e não-governamentais que vêm incentivando a construção de projetos sociais com vistas a promoção da melhoria da qualidade de vida. A Equipe Técnica do PDPI – Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas em documento de 2005 refere-se às iniciativas dos supostos “Ministérios Indigenistas” - MMA, MDS, MDA, MS e MEC: apoio a projetos indígenas, programa para conservação de biodiversidade em terra indígena, acesso a crédito, PRONATER indígena – Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, compra de produtos locais para merenda escolar, dentre outros (Vianna, 2005). Conforme divulgado nos sites oficiais dos ministérios, pode-se citar que a Carteira Indígena, por meio de parceria entre o MDS e o MMA já aprovou 200 projetos no valor de aproximadamente R\$7,7 milhões e o Projeto Vigisus (Funasa) tem como meta, até 2008, financiar 150 projetos de Iniciativa Comunitária que busquem a melhoria das condições de saúde em aldeias, malocas, comunidades e grupos familiares. As atuais ações governamentais têm manifestado respeito “a autonomia das comunidades e suas identidades culturais”. Nesta perspectiva, os Xakriabá

têm buscado elementos para o processo do desenvolvimento local e o momento atual pode ser caracterizado como sendo de efervescência na busca e implantação de projetos sociais.

A partir da visão dos Xakriabá sobre o conceito de autosustentação podemos perceber uma ligação com o conceito de etnodesenvolvimento. Para eles autosustentação “é ter a posse da terra, é ter tudo que é necessário para a sobrevivência do povo e poder melhorar as condições de vida das comunidades (...) é ter vida digna e dignidade, é união e organização” (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, EQUIPE LESTE II, 2001). Entretanto, analisando “os perigos inerentes ao etnodesenvolvimento local” Little adverte sobre o que chamou de “projetismo” (2002:46) como uma modalidade específica de desenvolvimento que, a primeira vista, se parece com o momento presente dos Xakriabá: “a defesa do território, a produção econômica e a organização política precisam ser ‘traduzidas’ num ‘projeto’ para seu possível financiamento por um programa governamental ou por uma organização não-governamental” (Little, 2002:46). Os perigos de tal modalidade referem-se ao despreparo em relação a elementos novos ao funcionamento interno, tais como as exigências das burocracias dos financiadores na elaboração dos projetos, relatórios de acompanhamento, prestação de contas.

Neste sentido, o objeto de investigação do presente Projeto de Pesquisa, “Escrita e Poder” no contexto da implantação dos projetos sociais das associações dos Xakriabá torna-se relevante no sentido de elucidar as relações estabelecidas, pois, segundo Little:

Mudanças que o projetismo pode provocar incluem: uma forte ênfase em atividades letradas (em vez de orais), a introdução de uma noção “métrica” de tempo (na qual toda atividade deve ser realizada num momento específico) e a monetarização das atividades produtivas. No plano das lideranças internas, o projetismo corre o risco de criar novas divisões nas comunidades locais, já que as pessoas jovens (que tendem a ter mais experiência em lidar com a sociedade dominante e níveis mais altos de alfabetização) ganham poder rapidamente, muitas vezes com uma correspondente desvalorização das lideranças tradicionais mais velhas. (Little, 2002:47)

O tema central da pesquisa leva à investigação da articulação entre a escrita nos projetos sociais e a escrita no processo de escolarização em que se manifesta a especificidade dos sujeitos sociais: lideranças, membros das associações, professores, outros escolarizados, analfabetos. O processo de escolarização e letramento dos Xakriabá se configura a partir das diferentes experiências de vida dos sujeitos, seja no campo social, no político, no religioso, no cultural. A pesquisadora Ana Gomes considera que o ritmo dos processos do Povo Xakriabá – a escolarização, e pode-se completar a observação situando também a implantação dos projetos sociais, não se fizeram acompanhar de “uma análise mais clara das implicações de um processo conduzido com tal rapidez” (GOMES, 2006:317). O processo de escolarização, em especial na sua história recente, tem influenciado fortemente o cenário atual na Terra Indígena Xakriabá. O Prefeito e vários vereadores do município de São João das Missões, os professores, secretários, auxiliares de serviços gerais e agentes de saúde passaram ou estão passando pelo processo da escolarização. Neste sentido, assim se posiciona a pesquisadora Ana Maria R. Gomes:

Os novos atores sociais, construídos pela mediação da prática escolar e pelo domínio da linguagem escrita, se legitimam intervindo em procedimentos

Excluído: a

culturais importantes para a vida do grupo, modificando sensivelmente as práticas tradicionais realizadas pelos mais velhos (analfabetos), definindo os contornos do processo de letramento em curso.(GOMES, 2006:01)

Para a pesquisa proposta interessa problematizar a relação entre a escrita e a gestão direta dos projetos sociais e como as diferentes etapas de escolarização dos alguns dos atores que participam das associações, tais sejam nível médio, superior e a formação profissional, entram neste quadro atual. Há que se considerar que tal movimento acontece nas relações internas e externas do Povo Indígena Xakriabá.

Excluído: p

Excluído: envolvem

As observações de campo serão realizadas no cotidiano das aldeia(s) selecionada(s) em situações de reuniões das associações, nas ações da implantação dos projetos sociais, no processo de escolarização das lideranças envolvidas com os projetos sociais. As entrevistas serão feitas com pessoas da comunidade selecionadas de acordo com o grau de envolvimento com as ações dos projetos e das experiências com a escrita. Os documentos a serem analisados serão todos os referentes a relatórios dos projetos sociais, em especial os documentos internos das associações. Na coleta de dados interessam à pesquisa todos os elementos referentes às atividades cotidianas dos índios que manifestam o letramento e as que envolvem o contato com a escrita e que se relacionam com a implantação e gestão dos projetos sociais.

Excluído: São objetivos da investigação.¶
<#>Descrever e analisar os significados atribuídos aos usos da leitura e da escrita em contextos das práticas sociais das organizações do Povo Indígena Xakriabá.¶
<#>Descrever e analisar o lugar da oralidade, das práticas de letramento e da escrita na implantação e gestão dos projetos sociais que se manifestam na correlação de forças sociais das organizações do Povo Indígena Xakriabá.¶
<#>Descrever e analisar as relações externas e internas do Povo Indígena Xakriabá estabelecidas na implantação e gestão dos projetos sociais das organizações das aldeias.¶

Excluído: Considerando a peculiaridade do objeto da pesquisa propõe-se como tipo de delineamento a Pesquisa Etnográfica, considerando-a, à luz das discussões em torno das concepções epistemológicas que a envolvem, como a ciência da descrição cultural e uma alternativa teórico-metodológica. Os passos do trabalho em campo serão inspirados em Elsie Rockwell (1986) e Judith Green (2005).¶
. Propõe-se como método de coleta de dados a observação direta em campo acompanhada de caderno de campo, entrevistas em profundidade e em contexto e análise documental.

Excluído: serão

Excluído: feitas

Excluído: de estudos realizados sobre os Xakriabá, encontros e congressos, relatórios de pesquisas acadêmicas, documentos de políticas públicas dedicada aos índios,

Excluído: ¶

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. *PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena*. Documento Base. Brasília, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE JANUÁRIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação: Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos** - Um Projeto em Parceria. Belo Horizonte, 2006

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, EQUIPE LESTE II. **Grupos de Roça - uma alternativa viável**. São João das Missões/MG: 2001. 12p. Relatório.

ESCOBAR, Suzana A. **Educação Indígena Kakriabá** : saberes e lutas na vida e na voz do seu povo. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2004

GOMES, A. M. R.; TEIXEIRA, I. A. V. . Letramento e relações de gênero entre os Xakriabá. In: VII Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2006, Florianópolis. Anais do VII Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis : Editora Mulheres, 2006. v. 1

LITTLE, Paul E. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. **TELLUS** / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPI, Campo Grande, UCDB, Ano 2, Nº. 3, p.33-52. 2002

MEY, Jacob L.. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA** , São Paulo, v. 14, n. 2, 1998.

ROCKWELL, Elsie (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura em tres domínios: religión, gobierno y escuela. **Cultura Escrita y Sociedad**, 3 : 161-236 (Alcalá, España.).

SANTOS, Ana Flávia Moreira. **Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra Indígena Xakriabá**: as circunstâncias de formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras. 1997. 304 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza **Produzir para viver**. Os Caminhos da Produção Não Capitalista. Rio de Janeiro,RJ: Civilização Brasileira, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIANNA, Fernando. Políticas Públicas relacionadas aos Povos Indígenas no Brasil: processos e iniciativas em curso (situação de janeiro/2005) - Levantamento analítico em realização para o PDPI (Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas). Documento de Trabalho n 01. Manaus/AM: 2005.

BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA PARA ÍNDIOS NO BRASIL E
MODELOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI NO RIO DE JANEIRO.

Andrea de Lima Ribeiro Sales.
Pedagoga formada pela UERJ.
Pesquisadora do Pró-Índio/UERJ.
E-mail: profesalles@yahoo.com.br

Eixo temático: “Educação Indígena em contextos pós-coloniais.”

I-INTRODUÇÃO

Neste artigo, inicialmente faremos um breve histórico da trajetória da educação para índios indicando a metodologia aplicada pelos jesuítas e capuchinhos.

No segundo momento apresentaremos duas experiências em educação escolar Guarani desenvolvidas no Rio de Janeiro e faremos um contraponto entre o modelo de educação escolar para índios e o de educação escolar indígena.

Algumas questões relevantes merecem ser aqui explicitadas:

Em que medida houve continuidade ou ruptura no processo de educação escolarizada?

Qual a real participação dos professores e comunidade Guarani na construção de um modelo específico, bilíngüe e diferenciado de educação?

O projeto EJA Guarani desenvolvido na formação de AIS e AISAN no Rio de Janeiro tem alcançado os objetivos estabelecidos nos parâmetros escolares indígenas ou é mais uma reprodutora de conteúdos desconexos da cosmologia Guarani?

Buscaremos problematizar as questões acima, levar os leitores e ouvintes a refletirem sobre outros exemplos de educação escolar indígena em outros estados e contribuir para um melhor planejamento da segunda etapa do curso de EJA Guarani a ser realizado em 2009 do qual farei parte do módulo de História.

II- A educação escolar “para índios”

O fato histórico que marca o início da educação para indígenas foi a chegada no Brasil da Ordem dos Jesuítas, também conhecida por Companhia de Jesus, por volta de 1524. Para que a acumulação primitiva de capital ocorresse de forma mais eficiente era necessário “docilizar”, “domesticar”, “disciplinar” e “doutrinar” os indígenas e para isso a educação foi o instrumento utilizado para tornar a força de trabalho indígena apta para a produção nos termos da economia colonial.

A escravização dos indígenas nessa época foi justificada pelo próprio Reitor do Colégio Jesuíta no Rio de Janeiro, padre Gregório Serrão (1529-1586), alegando que não havia outra saída:

“ E porque não há gente de trabalho nestas partes para alugar por jornal, nem materiais se acham de compra, nos é necessário termos muito escravaria e gente de terra, governada e mantida de nossa mão” ... (SERRÃO apud FREIRE, 1997: 44)

Havia duas formas de transformar em escravo aquele indígena que vivia livremente em sua aldeia de origem. Obtinha-se escravos indígenas através da Guerra Justa e dos Resgates, ambas formas aprovadas pelo rei, abençoadas pela religião. A Guerra

Justa consistia na invasão armada dos territórios indígenas, pelas tropas de guerra com o objetivo de capturar o maior número de pessoas incluindo mulheres e crianças que se tornavam propriedade de seus captores, vendidos aos colonos, à Coroa Portuguesa e também aos Missionários, uma operação de recrutamento da força de trabalho e de desalojamento dos indígenas de suas terras.

Já os Descimentos eram expedições realizadas por missionários com objetivo de convencer os indígenas que descessem de suas aldeias de origem e vivessem em novos aldeamentos nas proximidades da colônia. Um local de estoque dos indígenas para depois serem catequizados, alugados, distribuídos e repartidos entre os colonos, os missionários e o serviço real da Coroa Portuguesa. Por isso os documentos registram estes de “índios de repartição ou livres” para distingui-los dos escravos. (FREIRE, 1997).

A educação para índios está ligada intrinsecamente a estas etapas principalmente a dos Descimentos. Os Jesuítas desconheciam as formas de saberes históricos e educacionais que os povos indígenas possuíam discriminando as etnias, as identidades, suas línguas, sua pedagogia da oralidade e culturas que durante este processo foram dizimadas assim como o ethos dessas populações.

“ De fato, os jesuítas dariam aos países católicos um sistema uniforme de educação, que era tão urgentemente necessitado na época. Eles iriam purificar o ensino dos clássicos, de modo a torná-lo um meio útil de educação cristã, bem como de treinamento mental...rapidamente iriam adquirir uma vasta influência pelo controle da educação...” (SCHMITZ, 1994: 129)

Em meados do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já possuíam as escolas “para índios” que funcionavam em taipas. Eram escolas “ de ler, escrever e contar” onde o ensino era ministrado por missionários e não há indícios de um professor indígena ter lecionado...

“...todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto “os mais hábeis” aprendiam a ler e escrever”. (FREIRE, 2002: 90)

Na região Norte, no Estado do Maranhão e Grão-Pará, o padre Bettendorff que viveu por quase 40 anos na Amazônia, foi um dos responsáveis pelo ensino do ABC a crianças indígenas de várias aldeias. Descreveu em suas crônicas como faziam na falta de materiais para escrita e leitura na aldeia de Mortiguara cuja população em 1697 era de quase três mil almas, tendo como um dos frequentadores da escola o próprio cacique....

“Juntaram-se muitos discípulos e entre eles o capitão Jacaré; e são estes, hoje, mais autorizados e velhos da aldeia (os meus discípulos); e porque, por falta de livros, tinta e papel não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e sumo de algumas ervas e com elas escreviam em folhas grandes de pacoabeiras; e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e conhecer as letras, assim grandes como pequenas, no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto, que enchiam a aldeia e as praias de letras.” (**BETTENDORF, 1990: 156**)

Depois dessa breve explanação, nos questionamos até que ponto foram cumpridos os objetivos de ensinar a ler, escrever, catequizar e capacitar para o trabalho? São indagações que não podem se esgotar e muito menos serem refletidas apenas para aquela época, pois trata-se de história e a história é viva. E como analisar os modelos atuais de escolas indígenas será que continuam sendo reprodutores de uma escola para índios?

No início do período colonial decidiu-se trazer 300 crianças de um orfanato em Portugal e fazer aquilo que os lingüistas sabem hoje, que a melhor idade para um indivíduo aprender outras línguas é quando se é criança de pouca idade. Pois bem, essas crianças vieram para o país e foram postas juntamente com as crianças Tupinambás no litoral da Bahia para ensinar-lhes português, mas em menos de um mês foram os pequenos órfãos que começaram a falar Tupinambá (**LEITE**). Outra saída foi ensinar aos futuros jesuítas que ainda viviam no Brasil o Tupinambá. Quanto a esta fase, o Padre Manoel da Penha do Rosário se defende em suas cartas das quais foram destinadas por clérigos a respeito das línguas :

“...tomo a dizer, para o pároco se obrigar a instruir aos índios, suas ovelhas e fregueses, em a sua língua vulgar, porque, se diz o Sagrado Concílio que se instruem segundo a capacidade deles, [se] só capazes são de se instruírem na dita língua, pois só ela sabem e entendem de presente, e não outra...” (**ROSÁRIO, 1995: 5**)

Dessa forma, a “Escola Elementar” criada pelos jesuítas na colônia do Brasil, ignorou a língua indígena, os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem deles, isto é, a maneira que eles tinham de ensinar e aprender. Também nessa escola nunca houve um só professor indígena.

Com a expulsão dos jesuítas em 1760, outras ordens missionárias desenvolveram modelos de educação “para índios” dentre elas os Capuchinhos que incutiram uma educação

pública voltada para divisão de sexos, de profissionalização, para atender os interesses estatais além do currículo voltado também “para os índios”.

III- Educação Escolar Indígena: um instrumento de defesa.

É importante frisar a diferença que existe entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena é intrínseca a eles e a educação escolar representa a apropriação e ressignificação de um instrumento do não índio que sempre foi utilizado como arma de repressão contra os indígenas.

A educação indígena representa os processos e práticas tradicionais das sociedades indígenas, a prática da oralidade, a transmissão de conhecimento, o aprender fazendo através da repetição e imitação das atividades que são realizadas pelos mais velhos, os modos próprios de fazerem festas e rituais e uma infinidade de saberes próprios de cada povo indígena.

A educação escolar para índios durou por quase cinco séculos, mais precisamente até o ano de 1988 quando os atuais grupos indígenas conquistaram o direito de desenvolverem seus processos próprios de aprendizagem e de possuírem um modelo educacional que está baseado em quatro pilares: específico, bilíngüe, diferenciado e intercultural.

- 5) Específico: elaborado a partir da construção coletiva de todos da aldeia respeitando as particularidades de cada etnia.
- 6) Bilíngüe ou monolíngüe: fazer uso da língua materna em todos os estágios educativos como forma de valorização da cultura e o português como segunda língua. E naqueles casos em que a escola pretende utilizar a língua materna também deve ser respeitada a escolha do grupo.
- 7) Diferenciado: ser autônomo e possuir funcionamento diferenciado das escolas não índias.
- 8) Intercultural: deve reconhecer e manter a diversidade étnica e lingüística dos povos indígenas.

É baseando-se nestes quatro pilares que os indígenas utilizam, de acordo com o Censo Escolar de 2006, as 2.422 escolas indígenas como uma arma de defesa contra os “atuais jesuítas” ou seja, alguns não indígenas que ainda tentam sufocar a existência de Kaxinawás, Guaranis Mbyás, Nhandevas, Kaiowas, Xinguanos, Pancararus, Terenas...

“ A nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, e hoje eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena...” **(Algemiro da Silva, Professor e Diretor Guarani da Escola Guarani no Rio de Janeiro. In: FREIRE, 2001).**

Quais os limites para a educação escolar indígena?

A resposta é nenhum, pois, ela ultrapassa as quatro paredes de uma escola, está viva em todos os cantos de uma aldeia, no seio de cada família, nos conselhos com os mais velhos, nas conversas em grupos, nos gestos, no olhar...

Hoje, os grupos indígenas estão conquistando seus espaços na educação escolar diferenciada. Espaços valiosos, pois passam pelo Ensino Fundamental Técnico em Agentes Indígenas de Saúde e Agentes de Saneamento no RJ, Ensino Médio Técnico Agrícola em MS e Ensino Superior específico em MT dentre vários outros. E principalmente o importante é que estão nestas denominações de níveis de ensino, mas específicos para necessidade de cada aldeia.

“ A criação de uma educação diferenciada trouxe-nos uma esperança, uma luz. Esperança que abraçamos e acalentamos como um de nossos filhos, esperança esta que (no meu ponto de vista) é a maior conquista de todos os tempos para os índios. Esta porta nos traz mais um fôlego de vida, mais uma chance de podermos sobreviver nos dias atuais, de podermos mudar a nossa história, sem que nossos filhos percam sua origem, cultura e língua...e já está na hora de todos nos olharem não como um tipo de habitante diferente, pois temos direitos e obrigações como qualquer outro cidadão desta nação, somos tão brasileiros como os demais.” **(Glaydson Freitas, acadêmico do 3º grau indígena etnia Wassu Cocal de Alagoas. In: FREITAS, 2002)**

IV- A Educação escolar Guarani do Rio de Janeiro:

A escola nas aldeias do Rio de Janeiro chegou de uma forma meio confusa não muito aceita pelas lideranças. Ela teve suas atividades iniciadas em 1985, na aldeia de Sapukai, em Angra dos Reis, quando o filho do cacique o Professor Algemiro da Silva, alfabetizava

crianças debaixo de uma árvore. No entanto, a raiz dessa escola está fincada nos tempos em que a aldeia era no Paraná quando os jovens que aprendiam a ler e escrever em português socializavam esses conhecimentos com crianças e jovens da aldeia. Hoje, parte desses jovens compõem o corpo docente da escola.

Mesmo assim, o cacique Verá Mirim (João da Silva) só aceitou sem reservas a idéia de uma escola na aldeia no ano de 1996, quando compreendeu que “ a opy - casa de reza- é a raiz de tudo e a escola só é mais um galho, ou seja, que a sala de aula não compete com o reko (costume) Guarani.” FREIRE (2001).

Em 2003, com o Decreto nº 30.033 a escola passou para responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e desde Outubro de 2006 voltou a funcionar oferecendo o primeiro segmento do Ensino Fundamental e como uma escola pólo chamada Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e possui duas salas de extensão a Tava Mirim, na aldeia de Itaxi em Parati Mirim e a Karai Oka, na aldeia de Araponga.

O calendário com todas as suas atividades atende ao calendário do povo Guarani, ao tempo próprio para os resultados das práticas pedagógicas e possui em seu quadro apenas professores Guaranis.

No entanto, de acordo com visitas às escolas e entrevistas com os professores observamos que a escola Guarani ainda está engatinhando frente aos outros modelos de escolas indígenas existentes. Ela enfrenta desafios de falta de materiais didáticos próprios, da necessidade de mais professores indígenas e que as crianças aprendam a escrever o Guarani. Por outro lado ela compete com o complicador televisão que entrou nas aldeias e de certa forma tomou uma parte do tempo de escuta que era dado aos mais velhos. Apesar disso o Diretor Indígena e Professor Algemiro afirma que “ A escola apesar de estar sob responsabilidade do estado ela é Guarani e serve para fortalecer a cultura!”

Os processos próprios de aprendizagem dessa escola estão ligados entre a pedagogia Guarani e a pedagogia ocidental. Importante destacar que a pedagogia Guarani provém da importância de saber ouvir a palavra não só a dos mais velhos mas também aquelas que vêm do alto e por conseqüência transforma a ação de aprender mais intensa que do ensinar.

“Sua sabedoria procede do desenvolvimento da sua palavra e essa, por sua vez, da prosperidade e intensidade da sua inspiração” (MELIÁ, 1991. In. Tese de Doutorado de Graça Cota)

Outro fator referente à educação Guarani é o respeito à individualidade. Dessa forma, todos os espaços se tornam locais de aprendizagem, principalmente a opy (casa de reza) local onde os cantos, pensamentos, orações e a cultura são compartilhados para manutenção da memória Guarani. Não se pode esquecer que entre esse povo não há um detentor de saberes, mas todos são educandos e educadores ao mesmo tempo transformando a vida em uma verdadeira escola.

V- EJA e a formação de AIS e AISAN Guarani no Rio de Janeiro:

O Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ, do qual sou Pesquisadora, foi criado em 1992 e esteve vinculado ao Departamento de Extensão até 2003 e agora está ligado à Faculdade de Educação. Na época a Uerj não tinha tradição nem conhecimentos acumulados no campo dos estudos indígenas. Atualmente as atividades desenvolvidas abrangem os campos da pesquisa, ensino e extensão.

A Constituição de 1988 e a LDB de 96 criaram um sub-sistema de educação indígena dentro do Sistema Nacional de Educação que está formado hoje por mais de 2000 escolas indígenas que de acordo com as Leis devem ser bilíngües, interculturais, específicas e diferenciadas. A LDB e o PNE prevêem a atuação das universidades públicas na formação de professores indígenas e na elaboração de material didático. E com a presença do Pró-Índio a Uerj vem cumprindo seu papel em relação às escolas indígenas e também às escolas não – indígenas realizando oficinas das quais são discutidas e revistas as imagens sobre os povos indígenas e para auxiliar nesta tarefa isso produziu em livro paradidático

(Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro) com recursos do FNDE os quais foram distribuídos nas escolas por onde os integrantes do programa realizaram as oficinas.

Seus objetivos são: promover pesquisas, prestar assessoria aos movimentos e organizações indígenas, apoiar a educação indígena e desenvolver ações pedagógicas destinadas e redimensionar a temática indígena nas escolas de ensino público e privado.

Para que estes objetivos sejam postos em prática as atividades são organizadas, planejadas e executadas em conjunto com as entidades que representam os índios, organizações não-governamentais e governamentais, sindicatos, prefeituras, unidades acadêmicas ou programas de extensão da UERJ e de outras universidades.

Todos esses objetivos são desenvolvidos a partir de projetos e entre eles está o Projeto de Escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento pertencentes às aldeias guarani de Itatin, Araponga, Sapukai, Rio Pequeno e Mamanguá, no litoral sul fluminense, municípios de Angra dos Reis e Parati. É desenvolvido pelo Pró-Índio em parceria com as associações representantes das cinco aldeias Guarani e instâncias do Estado nas esferas federal (FUNASA, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro), estadual (Escola de Formação Técnica em Saúde Enfa. Izabel Santos, Universidade

do Estado do Rio de Janeiro) e municipal (Secretarias de Educação e Saúde dos municípios de Angra dos Reis e de Parati).

Dentro das Diretrizes da Política Nacional de Saúde Indígena, foi exigida a obrigatoriedade de escolarização a nível Fundamental dos Agentes de Saúde. Cujas primeiras turmas se formaram no final de 2006.

Inicialmente esses agentes foram estudar em Escolas Municipais que possuem EJA, mas não houve adaptação a essa forma de ensino. Um dos principais motivos foi o de não ser direcionado para a formação diferenciada desses agentes indígenas. A Educação Indígena deve ser intercultural, diferenciada, específica e bilíngüe.

Por isso, a FUNASA buscou ajuda de parceiros que já estivessem desenvolvendo algum trabalho com esses grupos. Foram pesquisadas as necessidades e quais seriam os melhores métodos a serem mutuamente aplicados e analisados em um trabalho coletivo e participativo.

Os objetivos são:

Oferecer aos AIS e AISAN, o Ensino Fundamental, atendendo às especificidades da educação diferenciada indígena, contemplando a escolarização e assegurando o pleno exercício da cidadania.

- Oferecer aos AIS e AISAN o Ensino Fundamental Técnico, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos.

- Reconhecer e valorizar os saberes tradicionais da cultura guarani, em um diálogo com o conhecimento escolarizado, segundo os princípios do Ministério da Educação, através do RCNEI.

- Contribuir para um melhor aproveitamento pelos AIS e AISAN de cursos de Formação instrumentalizando-os no que diz respeito à leitura e escrita.

A metodologia dá ênfase nas relações entre educação, saúde e meio ambiente, baseada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (MEC/1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (MEC/1997). Toda a formação proposta baseia-se na concepção e produção de materiais paradidáticos bilíngües, a partir das necessidades locais, tendo em vista a interculturalidade da proposta e seu caráter interinstitucional.

Neste ano de 2008 uma segunda turma foi formada pois havia a necessidade de iniciar um processo de alfabetização em língua portuguesa tendo em vista que são falantes fluentes de Guarani mas não de português. E a escrita dessas línguas também vem sendo trabalhada com o auxílio de Professores Guarani.

Diante desse quadro algumas questões merecem nossa reflexão:

Até que ponto esse projeto de Escolarização foi construído de forma democrática respeitando as diretrizes escolares indígenas?

Quem são os principais agentes desse processo? A comunidade Guarani ou as instituições?

Existe professor Guarani lecionando ou apenas professores não indígenas como no modelo histórico dos jesuítas e capuchinhos anteriormente descritos? E em que medida isto influencia na metodologia?

Refletindo sobre estas questões observamos durante os momentos presentes no curso que desde a construção do projeto até o processo atual caciques, professores e líderes Guarani participaram e participam ativamente. Fica claro que em alguns momentos os ânimos se exaltam, posições se apresentam de uma forma que não agrada a uma parte mas isso é normal, é saudável pois faz parte de um processo democrático e participativo. O contrário disso ocorria com os projetos jesuítas que excluía todo e qualquer tipo de participação dos indígenas representando um total desrespeito ao direito do outro.

Dessa forma, o espaço e a abertura para atuação dentro do projeto se faz em parceria com as instituições e o povo Guarani. Um não se sobrepõe ao outro mas há um trabalho em equipe e sobretudo visando respeitar os etnosaberes e toda cosmologia Guarani.

É fato que não há um professor indígena lecionando pois os mesmos estão em processo de formação. No entanto, a participação deles ocorre durante as aulas auxiliando na tradução oral e na escrita do português para Guarani. Outra participação também é visível nos momentos de construção de um currículo específico e diferenciado que engloba as disciplinas: línguas (Guarani e Português), Matemática, História, Geografia, Ciências, Saúde, Saneamento e Meio Ambiente. A participação é coletiva na construção do currículo para as próximas aulas e na fase semi presencial que ocorre nas escolas das aldeias onde a presença dele é fundamental na orientação das atividades e do auxílio à professora não indígena que está presente com eles nesta fase. Assim, a metodologia aplicada segue os parâmetros iniciais estabelecidos respeitando a construção coletiva buscando a conservação da cultura Guarani e não a sua “domesticação”, “dolicização” ou “dizimação” como ocorrido há alguns anos atrás.

Conclusão:

A educação escolar “para índios” que perdurou por mais de quatro longos séculos, deixou marcas profundas nas histórias dos índios do Brasil. Ela impôs limites, controlou e estabeleceu regras contra a liberdade de expressão cultural de diversos grupos, contra o direito de comunicação nas próprias línguas, contra o direito de aprenderem com os mais velhos e os sábios. Além de ter castigado vidas que tentando sobreviver se submetiam às pressões vindas de todas as direções.

A partir dos do exemplo da escola Guarani e do curso de escolarização em EJA Indígena observamos o quanto a educação escolar para índios perde espaço quando há uma real participação das comunidades em todas as etapas de construção.

Por mais que alguns princípios e atitudes ainda se pareçam com a educação dos jesuítas eles apenas pacerem mas não são pelo fato da tomada de decisões partir da coletividade e da parceria e não mais da imposição prevista na escola para índios.

Enfim, o resultado da influência dos jesuítas parece ter sido negativo em vários âmbitos. Apesar disso, mesmo após 500 anos, não conseguiu apagar do mapa do Brasil a presença de tantas etnias que estão mais vivas do que nunca. Claro que com número infinitamente menor - de acordo com o censo do ano 2000 do IBGE chegam a mais de 700 mil e agora em 2008 é latente o consenso de existirem quase um milhão de indígenas -uma grande diferença em relação ao grande número que habitavam o Brasil no ano de 1500. Mas que estão prontos para enfrentar com as forças das vozes toda e qualquer forma de dizimação.

“Não se deve dar limites a quem tem asas para voar.”

Bibliografia consultada:

- ARRUDA, José Jobson de A e PILETTI, Nelson. Toda a História: História Geral e História do Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- BETTENDORFF, padre João Felipe. Crônica dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão. 2.ed. Belém : Fundação Cultural do Pará, 1990 .In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. Pp. 11 a 32.
- COTA, Graça. Tese de Doutorado. UFES 2008. (cap. 5.3- As escolas e o programa de EEI Guarani como espaços de fronteira).
- FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Márcia F. Os Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Departamento de Extensão/SR-3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR-3.1997.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. pp. 11 a 32.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A Representação da Escola em um mito indígena. In: Teias- Revista da Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, v. 3, p. 113-120, jun., 2001 b.
- FREITAS, Glaydson Artur do Vale. A importância da Educação Diferenciada nas Aldeias do Brasil. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena- 3º grau indígena. Barra do Bugres: Unemat, v.1,n.1, 2002.

- LADEIRA, Maria Inês Martins . O Caminhar sob a Luz. O território Mbyá e a beira do oceano. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado). PUC.
- LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-1950, 10v.
- LITAIFF, Aldo. Divinas Palavras. identidade étnica dos Guarani Mbyá. Ed. da UFSC. Florianópolis, 1996.
- PISSOLATO, Elisabeth. A duração da pessoa: mobilidade, xamanismo e parentesco Mbyá Guarani. UNESP. São Paulo, 2007.
- ROSÁRIO, Manuel da Penha do. Língua e Inquisição no Brasil de Pombal. Atualização ortográfica do prof. José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1995.
- SCHMITZ, Egídio Francisco. Os Jesuítas e a Educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.
- Consulta aos arquivos do Pró-Índio/UERJ.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang.** 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.



O "ENTRE-LUGAR" NA CULTURA
SURDA KAINGANG

1 INTRODUÇÃO - PROJETO (COM)PARTILHADO

[...] o caminho se faz caminhando! Como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler. [...] para começar, é preciso começar (FREIRE, 2003, p.38).

Enunciar a introdução, nomeando-a de forma digna de ser chamada de “Projeto (Com)partilhado”, é muito gratificante, por reconhecer publicamente o envolvimento de muitos parceiros no trabalho da pesquisadora – também professora e intérprete – na realização desta pesquisa.

O (Com)partilhar, neste contexto, explicita as várias relações estabelecidas durante a realização da pesquisa e até mesmo o que antecedeu a investigação. “Com”, do Latim “*cum*” (ligação, modo, companhia); “Partilhar” (dividir, fazer parte, estar dentro de um plano, de um projeto). Compartilhar, (com-partilhar), quer indicar que os resultados da pesquisa mostrados, não foram atingidos somente pela pessoa da pesquisadora. A pesquisa foi realizada na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada no município de Ipuauçu, no oeste de Santa Catarina, escola que atende somente a estudantes indígenas residentes na aldeia. O envolvimento da pesquisadora com esta comunidade iniciou-se antes mesmo de formular o projeto de pesquisa do mestrado, quando da implantação e coordenação da Turma com Ensino em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Escola. Após o ingresso no mestrado, a inserção profissional como professora e intérprete, na comunidade, assumiu-se como prioridade, por dois anos, o intuito investigativo de registrar os sinais Kaingang, com o olhar voltado para as relações interculturais que se desenvolvem na comunidade.

Esse estudo focalizou os sinais gestuais de comunicação entre os surdos, voltando-se prioritariamente à questão da cultura, sem entrar numa discussão propriamente dita de Análise Lingüística dos sinais. Como Bhabha, procuramos verificar “como transformar o valor formal da diferença lingüística numa analítica de diferença cultural?” (BHABHA, 1995 apud SOUZA, 2004, p. 129).

Inicialmente, intrigava o fato de que os surdos na comunidade Kaingang, mesmo conhecendo a Língua de Sinais Brasileira (LSB), continuavam a utilizar os sinais próprios, tanto na escola quanto entre eles, na aldeia. Este fato nos estimulou a buscar entender melhor a Cultura dos Kaingang, para contextualizar os sinais nesta cultura. Deste modo, a pesquisa buscou focalizar o uso freqüente do sinal lingüístico Kaingang no contexto em que foi criado, estudando o entrelaçamento e a fusão com a LSB. Realizou-se o registro, através de fotos e de desenho, para comprovar, nas atividades e nas observações, se estes sinais se repetiam, podendo ser considerados um sistema estabelecido de comunicação.

Isto colocou a necessidade de se pensar a Identidade a partir da pluralidade e da hibridação de culturas. Isto porque o mesmo sujeito que, por um lado, no ambiente escolar, se constituía e se afirmava como surdo; por outro lado, na aldeia e na comunidade, por esta identidade, era repudiado e inferiorizado.

O problema pensado pelo viés da identidade tornou-se premente em todo o tempo de contato da professora-pesquisadora com as crianças surdas. A questão que se colocou

como objeto da pesquisa ficou assim formulada: “*Que elementos culturais constituem a identidade dos surdos Kaingang e em que contexto os sinais lingüísticos de comunicação dos surdos se legitimam e se entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira?*”

Chegar a esta formulação do problema, de fato, foi uma costura complicada. Centrar o estudo dos sinais Kaingang e de sua relação com a LSB, no tema da cultura e da identidade, foi praticamente um achado, depois de tantas tentativas de investigação. Neste processo, configurou-se como *Objetivo Geral* a busca de se “Identificar o processo de negociação dos sinais Kaingang Contextualizar e analisar os sinais usados ou criados pelos surdos, em seu ambiente escolar, familiar e social na aldeia do município Ipuacu, SC”. Como passos para se realizar este propósito, estabeleceram-se quatro *Objetivos Específicos*: “(1.) Conhecer a história do povo Kaingang, compreendendo sua cultura e as relações interculturais; (2.) Contextualizar os Sinais Kaingang, categorizando-os e descrevendo-os; (3.) Analisar os significados atribuídos aos sinais na fusão/entrelaçamento com a LSB; (4.) Identificar significados atribuídos à identidade dos surdos Kaingang através da análise dos relatos da intervenção educativa na escola.

A partir destes objetivos, a construção teórica foi aos poucos se tecendo com base nas atividades de campo, visto que pesquisas semelhantes anteriores são escassas. Não havia onde buscar um referencial para que fosse possível comparar ou usufruir dele. Muito contribuíram os debates desenvolvidos no decorrer dos seminários freqüentados no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para construir o referencial teórico da pesquisa.

Buscamos em autores que trouxessem uma discussão pós-estruturalista, seguindo as linhas de pesquisa nas quais o projeto estava alicerçado: Estudos Culturais e Educação Intercultural/Movimentos Sociais.

A partir de leituras e de indicações dos professores, foi em Homi Bhabha (2005), e particularmente no seu livro *O local da Cultura*, na perspectiva pós-colonial, que se encontrou uma base para construir um referencial dentro do que se procurava. Buscamos fazer a discussão junto aos discursos de Homi Bhabha, com a ajuda de Lynn Mario Souza (2004), cuja interlocução, presencial e por e-mail, foi de grande valia. Nesta direção, foram exploradas outras fontes e assimiladas referências de outros pesquisadores: Perlin, no que se refere às classificações das identidades dos surdos; Fanon, na discussão com Bhabha (2005) sobre a identidade ambivalente, que rompe as fronteiras; Rebolledo (2006), que, com seus estudos sobre a educação bilíngüe no México, ajudou na compreensão do “bilingüismo” dos indígenas do município de Ipuacu; Fleuri (1998 e 2003), sobre a interculturalidade e a identificação cultural dos povos; Quadros (2004), sobre a Língua de Sinais Brasileira; Costa (2002), no que se refere à pesquisa-ação. Contou-se também, neste levantamento teórico, com os indispensáveis livros de Nötzold (2006), que pesquisa e escreve sobre os Kaingang de Ipuacu, assim como os registros de Oglari (2002), sobre povos de Santa Catarina e as etnias da cidade de Ipuacu.

A pesquisa apresenta uma abordagem sobre as relações interculturais na aldeia, visto que discute e analisa a cultura dentro de uma educação diferenciada. No contexto da pesquisa, o horizonte que constitui a Educação Intercultural, como refere Fleuri (1998), é a busca de novas e diferentes formas culturais de educação. Neste universo pesquisado, as novas fronteiras culturais são tecidas pelos surdos “Kaingang”.

O que nos movia e desafiava o tempo todo era este mergulho na cultura da comunidade indígena. A observação e a busca de entendimento dos sinais lingüísticos desenvolvidos pelos surdos Kaingang e, particularmente, de seu processo de entrelaçamento com a

LSB. Isto tudo como presença, como inscrição aos novos surdos que estavam na escola, assim como nós, aprendendo e constituindo-se sob este novo olhar do qual emerge e flui a releitura de tudo que está posto e, nesta, encontrar o Ato Inaugural referido por Perlin.

Era preciso focalizar o olhar na comunicação dos surdos, assim como na trama relacional que identificava “ser surdo” e constituía, ao mesmo tempo, os sinais por eles utilizados e sua relação com a LSB, ou seja, os “entre-lugares” da comunicação e da identidade surda/Kaingang.

A principal ferramenta de registro utilizada na pesquisa foi o diário de campo. Com este instrumento, a pesquisadora registrava sistematicamente suas observações sobre sua prática docente e sobre o desenvolvimento de seu projeto para atuação didática. Deste modo, mediante a releitura e a reflexão sobre as anotações, podia “tomar distância” das atividades e analisar as relações estabelecidas, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Para a efetivação da pesquisa, foi necessário o olhar minucioso e aberto ao diferente, a fim de fazer a investigação com os procedimentos técnicos na pesquisa-ação participativa, com coleta de dados numa abordagem de cunho qualitativo.

A Pesquisa-Ação quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (SILVA, 2001, p.22).

Nesta pesquisa-ação, e pela história que antecede o próprio projeto, foi possível estabelecer contatos que permitiram identificar a Língua usada pelos educandos entre si, no espaço escolar e com seus familiares. Esta interação possibilitou conhecer a relação que a escola estabelece com estas famílias de pais ouvintes com filhos surdos, assim como explorar a representação cultural destes surdos na comunidade escolar e nos grupos Kaingang.

Um olhar que reitera a dimensão participativa, de forma coletiva e interativa na e com a comunidade Kaingang, justamente por ter sido desenvolvido a partir do encontro com os Estudos Culturais, com a Interculturalidade e a teoria Pós-Colonial.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

[...] um saber só pode se tornar político através de um processo agnóstico: dissenso, alteridade e outridade são as condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma ‘verdade’ pública (BHABHA, 2005, p.49).

2.1 OS SURDOS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE IPUAÇU

A pergunta é formulada de forma perplexa: “Existem surdos indígenas?!” Ao que parece, os indígenas vistos aqui como um povo à parte de qualquer outra característica que não lhes é inerente. Sim, existem surdos indígenas no município de Ipuacu, oeste de Santa Catarina: surdos Kaingang, os quais estão estudando numa turma Bilíngüe,

Multieseriada, alguns na 6ª série do Ensino Fundamental com o intérprete em sala de aula, outros trabalhando na aldeia e alguns quase abandonados pelos familiares, na própria comunidade. Os surdos indígenas existem, não só no Oeste de SC, em Ipuacu, mas também em outras aldeias de Santa Catarina e em outros estados do Brasil, como os do Mato Grosso do Sul. Da mesma forma, há outros pesquisadores, como Lucinda Ferreira Brito e Schirley Vilhalva¹⁶, que investigam e registram a existência destes surdos em outras aldeias. O espanto pela existência desses surdos não aparece apenas nas pessoas alheias ao processo, mas também naquelas que estão no contexto, isto é, na aldeia e nos órgãos responsáveis pela educação indígena do estado e do município. A pesquisa visa também identificar as diferenças que são alvo de contradições entre línguas e linguagens e de discursos em que a “igualdade” é um conceito impregnado de processos adaptativos centrados no sujeito diferente. Apesar desse trabalho intenso, pôde-se perceber que havia carinho ou respeito por eles, não em forma de piedade, ou, ignorando-os, como se não pertencessem àquela população.

Como confirma Bhabha (2005),

[...] Os “efeitos-identidade”, como denominei, são sempre crucialmente *divididos*. Sob o disfarce da camuflagem, a mímica, como fetiche, é um objeto parcial que radicalmente reavalia os saberes normativos da prioridade da raça, da escrita, da história, pois o fetiche imita as formas de autoridade ao mesmo tempo em que as desautoriza [...] (p.137).

Neste contexto estavam nascendo novas possibilidades de “ser”: os surdos Kaingang se constituindo e construindo representações, visto que, se em alguns momentos existia uma indiferença na escola, em outros momentos havia uma compreensão deste “novo” que eles próprios apontavam.

2.2 CHEGAR AO PROBLEMA DA PESQUISA

[...] O lugar do enunciado – é atravessado pela *différance* da escrita. (BHABHA, 2005, p. 65).

Como elaborar uma pergunta que esclareça o que se quer dizer? Sempre ouvimos e lemos, de diversos pesquisadores e professores, que sem pergunta não há pesquisa. O estranho nisso tudo é que o pesquisador sabe o que quer e sabe qual o problema a ser desvendado, o que, às vezes, ele não sabe é registrar suas inquietações em uma só pergunta de pesquisa, porque são muitas as perguntas.

E a provocação estava na identidade. Queria-se resgatar este sujeito, investigar e compreender este surdo, que também era indígena, um sujeito com uma identidade marcada por inferioridade e por duplicidade. Sabia-se que existia um novo sujeito, já que os pais, a comunidade e os próprios estudantes haviam nos mostrado isto. Mas como escrever o problema? Ou, melhor dizendo, o *problema* é que é o problema na pesquisa.

¹⁶ Lucinda Ferreira Brito escritora, pesquisadora, na década de 1980, da Língua de Sinais Indígenas no Maranhão e Schirley Vilhalva pesquisadora dos indígenas surdos do MT e Mestranda da UFSC, 2007/2008.

Muitas costuras, algumas contradições, muitas perguntas e, enfim, obteve-se a questão do problema: “*Que elementos culturais constituem a identidade dos surdos Kaingang e em que contexto os sinais lingüísticos de comunicação dos surdos se legitimam e se entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira?*”

O problema foi elencado para responder as ditas inquietações, isto é, observar a cultura desse ser surdo Kaingang; analisar e categorizar as identidades que, em alguns momentos, apareciam marcadas por experiências frustrantes e excludentes, experiências ainda vividas por alguns adultos.

Não era esta referência que buscava-se. O que se buscava, era o novo surdo que existia e estava se constituindo, e se procurava entender os elementos que faziam com que eles fossem assim, surdos e índios. Além de toda a questão cultural, havia ainda as contradições das Línguas - as orais e as visuais.

Outra inquietude que também passava por nossas observações eram os sinais e a LSB. Em alguns momentos, era usada a LSB; em outros, os sinais da comunidade, e ainda em outras conversações podia-se perceber que a LSB e os sinais próprios da aldeia se entrelaçavam. Devia-se investigar se os sinais apresentados eram ligados à cultura local ou se eram momentâneos.

Era encantador contemplar e refletir sobre o processo de negociação nesta comunicação, e depois tecer, na escrita do problema, estas observações. Buscou-se responder a que momentos os sinais se legitimam e em que contexto eles se fundem e se entrelaçam à LSB. Nas observações, havia o cuidado de olhar sem regular a situação. O interessante na Pesquisa-ação é, sem dúvida, esta possibilidade de construção, de ir-e-vir, intervir sem dominar, buscar sem impor, esperar a apresentação do que se quer.

Segundo Costa (2002), a pesquisa-ação visa ao controle e à regulação daquilo que narra. A “vontade de saber”, na pesquisa-ação, é também, “vontade de poder” (p.104). Nesta vontade de saber, o pesquisador precisa estar presente, e muito. Havia todo um cuidado naquilo que registrávamos e nas observações, além de um olhar minucioso nos sinais, isto é, se havia a repetição do sinal por várias vezes e em vários momentos e se configurava como Linguagem.

Sendo assim, foi possível juntar o que se procurava numa pergunta densa, envolta de uma teia de significados, carregada teoricamente do que a pesquisa e os objetivos propunham e ainda amarrada ao plano de docência.

2.3 POSSIBILIDADES DO “SABER” E DO “APRENDER” NO CONTEXTO DA PESQUISA

Esses “Entre-Lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 2005, p. 20).

No entanto, a sensação da pesquisadora era a de ser uma estranha, atenta a tudo. Isto porque neste espaço, a pesquisadora também se constituía e se “mostrava”; a observação não era só com os estudantes, mas com toda a escola.

Costa (2002) acentua esta *construção do sujeito* na Pesquisa-ação:

[...] Comecei a questionar a existência de um objeto exterior ao sujeito, que estaria em algum lugar para ser observado, instigado e explicado. Ao

mesmo tempo, acolhi a noção de que o ponto de vista do sujeito não é soberano: o sujeito também se constrói no e como objeto de pesquisa (p.101).

Um processo novo se iniciava e era necessário estar envolvida de fato nesse espaço e nessa cultura. Na escola havia oportunidades de participar de muitos eventos e festas, momentos “Interculturais” em que alguns costumes do povo Kaingang se colocavam como diferentes e ao mesmo tempo parecidos dos não-índios, numa outra relação, identificada pela lógica do olhar.

O medo tomava o espaço da procura, precisava-se ter o cuidado para não extrapolar a função e os objetivos da pesquisa. Estes medos que cercavam, faziam com que se recorresse aos escritos de Costa, na pesquisa-ação:

As sociedades culturais em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. Os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas. Eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes [...] (COSTA, 2002. p.101).

As possibilidades de aprender no contexto eram as mais variadas possíveis. O povo Kaingang demonstra gostar de festas e na escola não era diferente, sendo que muitos motivos levam a realizar festividades junto aos estudantes e à comunidade escolar: festa do dia do Índio, festa junina, dia da criança, gincanas e olimpíadas.

Foi importante estar presente nestas festividades e em reuniões pedagógicas, cursos, palestras, e poder observar os encontros de lideranças, o ir-e-vir à escola e para casa de carona, por não haver ônibus com horários compatíveis. Na Feira Intercultural, a participação não foi como pesquisadora, mas como docente que desenvolveu um projeto junto à turma de surdos e assim os resultados na escola foram expostos para os pais e professores. Essas relações que se estabeleciam no decorrer do trabalho contribuía para o fazer e o refazer da pesquisa em si e assim refletir sobre o problema, ver outros valores, ouvir outras vozes.

O aprender e o saber, onde o trabalho se desenvolvia de modo não rotineiro, em função de inúmeros imprevistos, tais quais: a não existência de transporte coletivo regular - a professora-pesquisadora dependia das imprevisíveis caronas, reuniões marcadas de última hora, cerimônias fúnebres de membros da comunidade, as chuvas, o frio intenso, o dia de pagamento dos pais, o dia de vacinação, realizações de campanhas – tudo era motivo para alterar a rotina escolar. Eram justamente estes acontecimentos que permitiam a observação dos novos sinais, utilizados pelos estudantes surdos em seu cotidiano. Trata-se do real e o mitológico envolto de um “entre”, que Bhabha chama para a discussão e para a atenção de quem está envolvido.

O *entre-lugar* se forja num espaço-tempo simultaneamente real e virtual, caracterizando-se como um limiar, uma fronteira, que une e separa, que abarca e delimita, que abre horizontes e restringe possibilidades. Acontece como um espaço-tempo de encontro e de passagem, que possibilita a emergência do múltiplo, do polifônico, da diferença – *desconstruindo-se* enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como possibilidade de resignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades (AZIBEIRO, 2008).

Também se aprendia muito no espaço de atuação e havia a solicitação para que se contribuísse incentivando algumas ações na escola. O instigante na pesquisa era a questão cultural: entender o jeito de ser e de viver dos Kaingang, observar os surdos e sua comunicação, os sinais, suas relações com a escola, com os ouvintes, com seus pais. Observava-se a relevância da LSB na vida dos surdos e de sua identidade na aldeia, o novo filho que os pais apontavam; o surdo que não era igual aos outros surdos adultos – este surdo que só não oralizava, mas que falava com as mãos – o surdo que aprende e que é inteligente, podendo ser indígena/surdo.

3 IDENTIDADE CULTURAL E LINGUAGEM

3.1 DISCUTINDO O CONCEITO DE CULTURA

O que é Cultura? Centenas de conceitos sobre cultura estão expostos em livros, artigos, internet e outros materiais impressos. A pesquisa realizada e apresentada buscou essa discussão e o tempo todo esteve atenta quanto à identificação cultural: isto é cultura, aquilo não é cultura, ou ainda, é da cultura dos surdos, eles fazem assim devido à cultura em que estão inseridos, etc.

O conceito de Cultura enfocado na pesquisa é o conceito que Souza (2004) expõe a partir dos estudos pós-coloniais de Homi Bhabha, que pontua a cultura como estratégia de sobrevivência:

No projeto pós-colonial, em oposição ao conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista, a cultura passa a ser vista como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação; não mais um substantivo, mas um verbo, “uma estratégia de sobrevivência”. E essa estratégia de sobrevivência é tanto transnacional quanto tradutória (SOUZA, 2004. p.125).

Dentro desse conceito, está a idéia de resgatar a cultura e a identidade dos povos colonizados, enfatizando que a identidade política e cultural é construída pelo processo de alteridade. Resgatar a cultura significaria reconstruir o sujeito fragmentado e um dos meios para tal reconstrução é, segundo Homi Bhabha, a negação da imagem de *inferiorizado* que lhe foi imposta.

Pensar em Cultura a partir de Pós-Colônia é pensar nas reflexões de Bhabha, em que a cultura é marcada pelo contexto de experiências e histórias de deslocamentos, e tem como objeto de análise as culturas híbridas. Nessas culturas, o conceito de hibridismo é marcado pela ambivalência e o antagonismo.

O conceito que surge nos Estudos Culturais, relacionado às questões de fronteira, exílio, diáspora e gêneros impuros, busca analisar, prioritariamente, as identidades dos grupos minoritários e suas relações com a contemporaneidade. Os Estudos Culturais produzidos na Inglaterra por Stuart Hall e Paul Gilroy enfatizam o caráter híbrido das produções culturais das Américas. O indiano Homi Bhabha tornou-se um dos maiores divulgadores do conceito de hibridismo na atualidade. Segundo ele,

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o

negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação. (BHABHA, 1998 *apud* HALL, 2003. p. 74).

Nesse contexto, os Surdos-Índios, inseridos na teoria de Bhabha, precisariam ter acesso a outras lógicas e outras representações de cultura, não apegadas aos conceitos determinantes, mas aos conceitos que fazem crer que o "existir" do sujeito cultural colonizado equivale a um processo relacional de cisão com os topos individuais. O sujeito cultural colonizado reproduz, como numa mímica, a figura do colonizador.

Desses questionamentos surge o sujeito híbrido, a *différance*, como meio de desconstrução e construção simultânea de novos sentidos das binaridades que valorizam o elemento dominante em detrimento do dominado. Estes novos sentidos não se opõem, complementam-se e apontam uma nova visão de mundo e de valorização do outro (BHABHA *apud* FERREIRA, 1977, p. 76).

É inevitável pensar nos povos Indígenas, que por décadas foram e de certa forma continuam sendo vistos, como povos que precisam de cuidados e de acessoramento pelo brancos. Nesse contexto, encontram-se também as pessoas surdas, que por muito tempo foram representadas pelos ouvintes. O reler da história (de indígenas e surdos) mostra que há muitos resquícios dessa colonização e, nas questões culturais, continuam presentes.

O povo indígena carrega identificações culturais de um passado recente, que está nos traços, nas características físicas, na Língua nativa e no jeito constante de buscar sua identidade, pois é cobrado para tal. Essas características podem ser o que Bhabha chama de um certo “*Entre*”, que está articulado na subversão camuflada do “*mau-olhado*” e na mímica transgressora da “*pessoa desaparecida*”.

Para Bhabha,

[...] o projeto pós-colonial, na busca por uma reconstituição do discurso da diferença cultural, procura mais do que simplesmente trocar os conteúdos e símbolos culturais numa tentativa paliativa de acomodar as diferenças; o projeto prevê a releitura da diferença cultural numa ressignificação do conceito de cultura (BHABHA *apud* SOUZA, 2004, p. 124-125).

Na trajetória está o sujeito perdido em suas memórias e em suas histórias, também se encontram os detentores da política que instituem e assinam, dando legalidade e legitimidade à causa. Raramente estão, entre estes, os representantes dos povos Indígenas.

O sujeito ainda é visto pelo viés cultural do passado, que é representado pela figura utópica, imaginária, com a representação do próprio existir, sem que ele mesmo saiba que existe. Pensar sob esse ponto remete às questões de natureza cultural, sob a perspectiva que Bhabha levanta, na estratégia de sobrevivência que pode ser tanto Transnacional quanto Tradutória. “Transnacional porque carrega as marcas das diversas experiências e memórias de deslocamentos e origens. Tradutória porque exige uma ressignificação dos símbolos culturais tradicionais – como literatura, arte, música, rituais e outros” (BHABHA *apud* SOUZA, 2004, p.124-125).

Esse trabalho visa a esclarecer em que conceito de cultura a pesquisa se identificou e se edificou. As reflexões apresentadas não têm a intenção de finalização; ao contrário, as

discussões sobre cultura simplesmente começaram e permearão todo o desenvolvimento da pesquisa.

A cultura indígena, como tema de pesquisa, servirá em todos os momentos para os registros e apresentação do trabalho, sendo referência para o problema definido, assim como para as construções das identidades, visto que estarão envolvidos os surdos Kaingang, as pessoas da aldeia com suas relações interculturais, as línguas e a pessoa do pesquisador inserido nessa realidade.

3.2 CONSTRUÇÃO(ÕES) DE IDENTIDADE(S)

[...] A Identidade nunca existe a priori, nunca é um produto acabado; sempre é apenas o processo problemático de acesso de uma imagem de totalidade (BHABHA *apud* CALDAS; RIBEIRO; SANTANA, 2007, p. 01).

Conceituar Identidade nessa pesquisa é transitar por um contexto construído por interpretações culturais, pensar a identidade por processos educativos, tendo a escola como referência, como foco de uma nova construção. Diz respeito às relações estabelecidas e aos desejos do outro, em ação conjunta, que é interpretada, olhada e configurada num campo dinâmico de negociações, entre o eu, o outro e os outros. Bhabha (1998 *apud* SOUZA, 2004) destaca três pontos relevantes para a construção da identidade em contextos culturais.

O primeiro determina que é necessário *existir para, ir em direção a* e ter uma ‘relação de desejo’ *para com* uma alteridade, um outro externo.

O segundo ponto, chamado *cisão*, é caracterizado pelo desejo, por parte do colonizado, de alcançar a posição de superioridade do colonizador, sem, contudo, se desligar de sua condição.

O terceiro aspecto diz respeito ao processo de identificação, fazendo surgir uma ‘*imagem* de identidade’, um projeto, a partir do qual o sujeito sofrerá tentativas de transformação. Assim, será imputado a vestir uma máscara, que deixa uma lacuna (espaço intersticial e relacional) entre a imagem e a pele, não permitindo uma ‘imagem autêntica’.

Para Bhabha, colonizado e colonizador fazem uso de uma tática chamada *mímica*, a partir da qual se constrói uma imagem persuasiva de sujeito, com o objetivo de “apropriar-se e apoderar-se do Outro.” (SOUZA, 2004, p.120, grifo nosso).

A identidade vista sob a ótica – híbrida – não fica estagnada, ela tem uma imagem para a qual é criada uma espécie de mito, de máscara para o que se quer ver. Ignora o fato, não assume o diferente, mas o inferioriza ou o inventa. Nesse caso incluem-se os surdos e outros diferentes (deficientes) habitantes da aldeia, que não sofrem maus-tratos, mas não se inserem na “normalidade” no envolvimento com os demais. O sentimento de pertencer ao grupo lhes é negado, nas atitudes e nas relações de *ironia* com as quais são tratados.

Perlin (1998), nos seus escritos sobre Identidades, acrescenta que “existem inúmeras outras categorias de identidades surdas, e todas elas precisam ser respeitadas e compreendidas em meio ao seu contexto”.

Em todo caso para a construção destas identidades impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas. Esta identidade se caracteriza também como identidade política, pois está no centro das produções culturais (PERLIN, 1998).

Perlin (1998) parte de um ponto como referência para a categorização de uma identidade – “*O ponto da cultura Surda*” – e nele se encontra a língua com uma identificação forte. Língua visual/espacial, experiências visuais do mundo em que vivem, onde as aprendizagens acontecem de forma visual. Nessa identificação, os surdos poderão encontrar muitas identidades ainda não estudadas e categorizadas. Algumas identidades puderam ser comparadas e categorizadas dentro do que Perlin havia estudado e outras identificadas de modo diferente das que existiam. No caso específico dos Surdos Kaingang, muitos estavam no que Perlin (1998) chamou de “Identidades Embaçadas”: as referências na aldeia eram de pessoas com deficiência mental, incapacitadas. Isso se deve a questões históricas, culturais e também, porque na comunidade há surdos adultos excluídos e marginalizados.

No processo de Implantação da turma para escolarização dos surdos, na escola pesquisada, havia apenas dois estudantes surdos, com suas identidades identificadas como “Intermediárias”. Eles não se encontravam nem como surdos, nem como ouvintes. Os demais estavam excluídos do processo de escolarização, pois os pais não os matriculavam para a turma regular. Em casa, eram excluídos na própria família, alguns escondidos e trancados. A comunicação em família compreendia somente o básico do dia-a-dia (comer, dormir e permanecer dentro de casa). Em algumas famílias, percebiam-se alguns sinais caseiros, bastante rústicos e silenciosos. Com essas evidências, os surdos estavam no patamar que Perlin chamou de “*Identidades Embaçadas*”.

No nascer/renascer pode estar a possibilidade de uma identidade transformadora, em que o sujeito Índio/Surdo pode ser um, sem deixar de ser o outro. Porém um novo, que está se constituindo e se formando.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades (HALL, 2003, p.88).

Com a Identidade que foi construída pelo contato com a LSB, os sujeitos aos poucos se identificam e dão sentido aos sinais próprios da aldeia, sinais voltados à cultura, que foram registrados e descritos no momento da apresentação e criação. Ao construir as Identidades, atribuiu-se uma nova categoria, segundo as características analisadas e colocadas em paralelo com o que Perlin pesquisou, pois no referencial estudado, tornou-se inevitável desviar o olhar para o tema das *identidades*. Apresentam-se cinco das mais relevantes na pesquisa, sem o intuito de que elas sejam estanques:

- “*Identidades Surdas Transformadoras*”. Atribuiu-se essa categorização aos surdos da pesquisa, por eles terem conseguido fazer com que toda uma comunidade de ouvintes mudasse seu olhar e seu conceito sobre a pessoa surda. Esses surdos apresentam como características:

- *Identidades Surdas “Especiais”*. É a identidade – atribuída pelos ouvintes – que aparece na aldeia onde os surdos Kaingang residem. São especiais porque não falam a língua oral, mas aprenderam a falar com as mãos em sinais.

- *Identities Surdas Duplas Culturas*. São os surdos que apresentam como característica a duplicidade de identidades, dependendo do espaço onde se encontram: estando num local com surdos, assumem-se como surdos. Se estão entre grupos somente de seus pares étnico-indígenas, preferem não mostrar nada da cultura surda.

- *Identities Surdas Abiboladas*¹⁷. São os surdos adultos que residem na aldeia e nunca tiveram contato com outros surdos e com a LSB; não sinalizam praticamente nada.

- *Identities Surdas Revigoradas*. Esse tipo de identidade surda, também encontrado na aldeia pesquisada, caracteriza-se pelo surdo independente, que tem o seu jeito próprio de sinalizar, de “se virar” na vida. Alguns deles podem ser rudes e, às vezes, perigosos. Essas foram algumas das identidades encontradas na aldeia pesquisada e, com base no trabalho de Perlin (2008), foram descritas conforme características observadas e registradas no decorrer da pesquisa.

As identidades surdas Kaingang foram lentamente modificadas e observadas com maior rigor depois do início da escolarização dos surdos em turma própria com ensino em LIBRAS. Pode-se dizer que hoje, dos estudantes que estão na turma, a maioria se encontra na categoria de *Identities Transformadoras*, porque a representação desses surdos na escola trouxe repercussões para os demais membros da aldeia, com a informação de que não podem falar a língua Kaingang oral, mas podem aprendê-la na escrita e desenvolver-se na comunicação através da língua dos sinais, “a língua das mãos”.

A partir dos registros sobre identidade e da construção da identidade do surdo Kaingang, sentiu-se a necessidade, quando do estudo da língua e dos sinais, de entender sobre a Lingüística. Percebe-se que culturalmente foram encontradas as justificativas para a utilização dos sinais, mas sem uma afirmação consistente por parte da Lingüística, isto é, falta compreender se os sinais criados pelos surdos Kaingang estariam ligados à língua oral Kaingang. Há pouco embasamento teórico sobre o conhecimento lingüístico da língua Kaingang, para fazer a compreensão e análise. Este tema poderia ser explorado por uma outra pesquisa.

Os surdos índios foram acompanhados na construção de sua identidade, que não se limitou apenas em aprender a LSB, pois no contexto estava a língua oral e, com ela, todos os encaminhamentos metodológicos. O uso da LSB ou do SKA, como instrumentos de comunicação, se misturava com as estratégias oralistas, o contato com o Português escrito e oral, o Kaingang escrito e oral, a LSB com o surdo Instrutor e o uso do SKA entre eles e com seus familiares, além dos empréstimos em todas estas línguas para a construção do SKA.

Que construção de Identidades era oferecida aos surdos Indígenas/Kaingang? Não se almejava vê-los com *Identities Abiboladas, nem Especiais, nem Revigoradas*.

Admitia-se que alguns deles continuassem com Identidades Surdas *Duplas Culturas*, aceitáveis devido ao contexto. Trabalhava-se para incutir de fato a *Identidade Transformadora*: de certa forma, a escola e o que se aprende nela, assim como as relações instituídas nessa cultura, são determinantes para construir o novo surdo que está nascendo para o mundo visual e dos sinais.

Segundo a interpretação de Souza (2004), o qual discute e explica Bhabha, “[...] a identidade é construída nas fissuras, nas travessias e nas negociações que ligam o interno e o externo, o público e o privado, o psíquico e o político” (SOUZA, 2004, p. 124). Esta mesma visão se aplica às formações culturais.

Na abordagem sobre as Identidades Surdas, procurou-se mostrar que em uma trajetória metodológica da pesquisa-ação, como afirma Costa (2002), “é preciso encher o mundo

¹⁷ Um dos líderes da comunidade ao dar seu depoimento, apropriou-se do termo abibolada indevidamente, mas a partir do momento que o contextualizou, se fez entender.

de histórias” (p.111). São histórias de pessoas e de lugares, em que o mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídas, reinventadas, instituídas a cada nova. As identidades são marcadas pelos novos sujeitos, que constituem um outro olhar, desconectando a visão das velhas identidades postas dentro da normalidade. Este novo emerge e se fluidifica, consolida o ato de ser eu, vivendo com o outro e outro ser você vivendo conosco, independentemente do gênero, raça/etnia, condição social e/ou diferença.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 - O ENTRE-LUGAR – A LÍNGUA/OS SINAIS

[...] que é o “inter” – fio cortante da tradução e da negociação, o “entre-lugar” – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comece a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 2005, p.69).

Havia alguns pontos relevantes, nos quais estava toda a desenvoltura e a legitimidade dos dados. Primeiro – entender a cultura e se os sinais nasciam “a partir de”. Focar o olhar nos surdos, na comunicação e nessa trama que os identificava e constituía ao mesmo tempo os sinais/a LSB e o ser surdo. O entre-lugar será discutido com base nos escritos de Bhabha e com a ajuda de outros pesquisadores para a compreensão, como Souza (2004).

A questão teórica desafia a pessoa do pesquisador o tempo todo: constar na escrita e constatar nos fatos, numa chamada para a compreensão que não é meramente intelectual. É uma vida, um processo dinâmico de muitas vidas, de muitos espaços e lugares que ao mesmo tempo estão se contemplando e se constituindo.

Segundo Souza (2004), Bhabha chama teoricamente para a compreensão de um terceiro espaço, que está no que muitos talvez chamem de diferenças:

Bhabha atenta para o espaço entre o ver e o interpretar, chamando-o *terceiro espaço* - o interstício entre significante e significado do qual, considerando o contexto sócio histórico e ideológico do usuário da linguagem (*o lócus da enunciação*), se pode ter visibilidade do hibridismo (SOUZA, 2004, p. 118).

Este processo não é individual – nem que isto fosse possível –, mas é o ser eu sem deixar de ter um pouco de você. O que me constitui e me inscreve na história étnico-racial, são estas ambivalências, sob a lógica que existo.

O terceiro espaço envolve diferentes dimensões e diferentes contradições; isto pode se dar através das Línguas, onde existe uma lógica que as liga, ao mesmo tempo em que as diferencia, funde e entrelaça. Aparece neste contexto uma nova articulação destas nos sujeitos que a interpelam: um espaço no qual é permitido negociar e criar.

Neste espaço estão presentes as relações ambivalentes, como ser Índio Kaingang e ser Surdo. Há muitas referências culturais e nestas, deve-se lidar com todas as vantagens, desvantagens, preconceitos e conceitos estabelecidos.

Neste Entre-Lugar está a possibilidade de re-estabelecer, re-definir o que ora talvez estivesse estabelecido. No processo investigativo da pesquisa, pode-se dizer que os sujeitos encontravam-se inconscientes de sua condição de ser - ser Índio, ser Surdo. O

ser Índio em muitos momentos aparece de forma mais convincente; o ser Surdo na cultura indígena requer em primeiro plano pensar nas Línguas, nas linguagens. Este pensamento não passa despercebido, esta identificação é relevante. O “Entre” é visto, aqui, por um procedimento que deriva da seguinte lógica defendida por Rajagopalan (2002): “[...] a prática linguística se distingue pelos tropeços, acasos, imprevisibilidades e singularidades – atributos que desafiam o próprio desejo de domar, de enfim, teorizar o objeto de estudo, no caso, a práxis” (p. 24).

Nesta prática encontra-se a dimensão de uma nova construção. Não são os surdos adultos, marginalizados e ignorados, como muitos que ainda resistem vivos, no sentido de sobreviverem na aldeia. O conceito presente destes é fortemente impregnado nas famílias. Há, contudo, um novo conceito se estabelecendo na escola, instituição que nos tempos atuais é referência para remodelar estes conceitos e reinventar o jeito destas práticas.

Rajagopalan (2002) faz um comentário pertinente em relação a essas práticas que se dão pela língua, na língua, com a língua:

[...] A facilidade com que costumamos falar de Línguas tende a ofuscar o fato elementar de que tais entes inexistem no mundo real, mas são verdadeiros constructos criados em resposta a certas demandas históricas. Os enunciados concretos dos demais atores; eventos que não podem ser negligenciadas pela organização em qualquer ação (p. 28).

A prática que se refere a um “Entre” aparece com muita força e significado na Língua de Sinais – LSB – e nos Sinais Kaingang - SKA. São os sinais que os surdos Kaingang conseguem deslançar, criar e fazer desta sua própria Língua. Embora ainda não estudada linguisticamente, os surdos fazem dela sua comunicação e, sendo assim, sua diferenciação enquanto cultura. Bhabha (2005) aponta que “[...] temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (p. 69).

O emergir de ser este outro, ou esta outra Língua/Sinais, gera apropriação cuja construção Bhabha procura enfatizar: a construção do significado pela interpretação (ou ressignificação, conseqüente da subjetividade atribuída à existência de espaços intersticiais), negando a falsa idéia de transparência, homogeneidade e considerando a necessidade de historicizar e contextualizar o momento da enunciação (BHABHA, 2005).

O surdo Kaingang pesquisado nos apresentou os Sinais, mostrou parte do processo de construção de sua Identidade, possibilitou encontrar este “ENTRE” que Bhabha aponta como o terceiro espaço. Neste contexto, os surdos não ficaram somente com a LSB como uma Língua única e verdadeira, mas, com base nela, eles conseguiram fazer o entrelaçamento e surgir um novo jeito de sinalizar. Isto será mostrado no decorrer dos registros.

Os registros apresentados foram narrados de forma explicativa no momento de criação - fusão/entrelaçamento com a LSB. O exemplo disso são os sinais de mãe, pai, avó, avô, filho, filha, morte, sentar, família entre outros. O mais importante é que o indivíduo, ao refletir em/na linguagem, seja capaz de reconhecer a sua própria historicidade e re-conhecer os seus próprios desvios (OLIVEIRA, 2007).

Se a princípio não havia uma “visível” comunicação, aos poucos foram sendo apresentadas, mostradas com fervor, como a dizer “Estamos aqui!”. Os sinais que até então eram representados diferentemente da LSB, agora apareciam entrelaçados a esta Língua que também se tornou tão significativa no processo de identificação escolar.

Os Sinais e a LSB, entrelaçados, explicitam que de fato o hibridar-se ocorreu, não somente através da comunicação, mas nesta relação de identificação cultural. O Surdo-Índio, que até

então não sabia a LSB, quando do contato, da aquisição e assimilação, passou a ressignificar este jeito de se comunicar, passando-o a sua própria linguagem. A pesquisa buscou olhar estes sinais entendendo o que estava entre a LSB e os Sinais, isto é, o Terceiro Espaço enfocado por Bhabha: o sinal, a LSB e o porquê destes sinais junto aos dois. Um novo nascia, e poder-se-ia dizer que era um terceiro, não na ordem numérica e de valor, mas como um novo, que se tornava “Entre”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZIBEIRO, Nadir E. **A educação intercultural e a possibilidade da desconstrução da subalternidade.** Disponível em:

<http://www.mover.ufsc.br/html/Nadir_livroTelmo.htm> Acessado em jan. 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** 3. ed., Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CALDAS, Aline de; RIBEIRO, Dyala; SANTANA, Gisane. Lecturas. **Perspectivas regionales.** ano 2, n. 8, Argentina, 2004. Disponível em: <<http://www.imagine.com.ar/perspectiva>> Acesso em out. 2007.

COSTA, Vorraber Marisa (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** S.L: DP&A, 2002.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais.** Florianópolis: UFSC, 1998.

_____. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; SOUZA, Maria Izabel P. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural.** Florianópolis: UFSC, 2003.

FREIRE, Paulo; HORTON Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang.** 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: PERLIN, G. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. Por uma Pragmática Voltada à prática Lingüística. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Relações entre pragmática e enunciação.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

REBOLLEDO, Nicanor Rosendiz. Bilingüismo e alteridade indígena. In: Colóquio na América Latina da Associação Internacional para projetos Intercultural UFSC, 1, **ANAIS,** Florianópolis: s.n., nov. 2006.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *In*: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS DIFERENTES SENTIDOS DO APRENDER E ENSINAR NA ESCOLA TERENA

Izarita Sol da Siva (Acadêmica do Curso de Pedagogia)

Marta Regina Brostolin (Orientadora)

E-mail: brosto@ucdb.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As perguntas “como aprendemos” e “como conhecemos” continuam questionando o paradigma educativo tradicional e provocando uma série de mudanças nos processos e práticas educativas. Neste sentido, tanto a experiência quanto a investigação mostram que os processos de ensino e aprendizagem constituem um corpo conceitual cada vez mais complexo, evocando noções de transversalidade e interculturalidade

Atualmente, existe um forte discurso que a educação deve promover o desenvolvimento integral das pessoas, especialmente sobre a aprendizagem de determinados conteúdos da cultura, necessários para que elas se sintam pertencentes ao seu grupo social, pois o fortalecimento cultural permitirá a sobrevivência da identidade individual e coletiva da comunidade em questão.

Neste processo, entende-se que a cultura define o modo de pensar a vida e de se colocar no mundo. É a maneira peculiar de como vemos o outro e é construída conforme os símbolos e significados aprendidos com o grupo de pertença. Tudo o que é ensinado a um indivíduo emite signos ou pauta-se em signos, assim como todo ato de aprender é uma interpretação e apropriação de signos pertencentes a um determinado contexto.

Desta forma, é a cultura que estabelece fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas de diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos. O movimento ou fluxo entre estas fronteiras culturais é que caracterizam a mobilidade da identidade dos indivíduos.

Nesta ótica, esse texto centra seu foco no sentido do aprender e ensinar para a população indígena Terena, especificamente, os professores e alunos dos anos finais do nível fundamental e médio, da escola Alexina Rosa Figueiredo, situada na Aldeia Buriti, Município de Dois Irmãos do Buriti, em Mato Grosso do Sul.

O trabalho está fundamentado nos estudos sobre as culturas, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, psicopedagógicos, históricos de territorialidade e sustentabilidade destes povos. A revisão literária traz contribuições significativas que abrem as discussões, entretanto, encontram-se lacunas neste campo que ainda requer muita investigação. A pesquisa exploratória que, segundo Alves Mazzotti e Gewandszvalder (1998, p.160), têm por principal objetivo “proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” se deu através de viagens de campo à aldeia Buriti constituindo-se em momentos fundamentais para conhecer a realidade da população em estudo. Nesse processo, a contribuição da metodologia de história oral atribui importância ao sujeito da pesquisa, sujeito da história, que, entre possibilidades e limites, se apresenta construtor de seu destino (MEIHY, 1996).

Os relatos feitos por professores e alunos, trouxeram o conhecimento do processo de educação escolar daquela realidade. Este diálogo foi guiado por um roteiro semi-estruturado, de modo a nortear a entrevista e, posteriormente, transcritos para fidelidade das informações. A observação se fez presente o tempo todo, especialmente, no cotidiano da comunidade e no ambiente escolar. As visitas exigiram aperfeiçoamento da capacidade de observação e registro de tudo que estivesse tangível aos olhos, independente de ser significativo ou não no primeiro momento, para não incorrer no erro de descartar aspectos que poderiam vir a ser importantes.

Um fato relevante deste trabalho é a participação de acadêmicos indígenas pesquisadores inseridos no Projeto “ Os diferentes sentidos do aprender e o ensinar no contexto cultural indígena Terena” desenvolvido por pesquisadores da Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul numa rede de pesquisa interinstitucional.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: AS DIFERENTES FORMAS DE SER E DE APRENDER

A aprendizagem escolar é precedida por uma aprendizagem informal que ocorre no seio familiar desde que o bebê nasce e que atravessa o universo escolar. Segundo Rubinstein (2003) as pessoas a quem a criança se apega nos primeiros anos de vida têm papel fundamental e fundante na constituição de sua identidade. Os primeiros ensinantes, ou seja, essas primeiras relações com os adultos significativos estabelecerão seu modo peculiar de ser o que explica as diferenças entre as pessoas.

A condição de dependência do bebê faz com que a relação que se estabelece entre ele e os adultos que lhe são significativos seja fundamental para a sua sobrevivência física e emocional e para a sua constituição como ser de cultura e social. Portanto, o filho não somente garantirá a continuidade da espécie ao se desenvolver como um ser semelhante, mas permitirá a continuidade histórico-cultural das gerações. Desta forma, o sujeito é sujeito por que se insere num contexto cultural, com sistemas simbólicos de significados particulares, nos quais ele se submete às regras do grupo.

Nas sociedades indígenas, nesse processo educativo, os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, qualquer evento é uma possibilidade de aprendizado. Tradicionalmente, a educação do índio se dava informalmente, em contato com os adultos em suas atividades diárias, ou formalmente, através de seus rituais e comemorações, integrando, sobretudo, três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco (MELIÁ, 1979).

O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas, sendo essas relações transmitidas para seus membros, especialmente para os mais jovens, concretizando-se assim, a ação pedagógica. A educação é tão ampla que não há lugar para castigos. O erro é desconsiderado, pois a criança não erra, ela apenas ainda não aprendeu, não compreendeu. Segundo Veiga (2003, p.37) “a educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento de seus pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua”.

Conforme os estudos de Carvalho (2002, p.15) historicamente há três valores que norteiam a educação indígena: a tradição oral (a oralidade é a base), a ação (as crianças estão sempre envolvidas nas atividades dos adultos) e o exemplo (as pessoas mais velhas garantem o legado dos antepassados). O foco desta educação é dado muito pelo corpo, pelo desenvolvimento dos sentidos, isto é a capacidade de ver, ouvir e fazer. A

capacidade de aprender, entender, saber e conhecer está intimamente ligada às capacidades sensoriais. O corpo é o lugar no qual sintetizamos a nossa identidade. Nele construímos e expressamos quem somos e de onde falamos, inscrevemos as diferenças que nos distingue e nos une a um grupo e a uma cultura. Através dele demonstramos os significados sociais, emocionais, históricos e cognitivos que construímos ao longo de nossas interações.

Entretanto, se o aprender inicia-se nas aprendizagens informais, na aprendizagem formal as condições são diferentes. A expectativa do adulto que convive na escola com a criança, é mais orientada pela norma padrão. O aluno ocupa geralmente uma posição menos singular, mais anônima e com menos possibilidade de autoria e a disponibilidade do professor de espera e de acolhimento é menor.

Cabe ao aluno, construir seus próprios significados, isto é, apropriar-se do conhecimento. A apropriação envolve autonomia para poder pensar utilizando-se de seus próprios recursos, integrando-os aos diferentes significados que se apresentam. Enfim, aprender com os adultos e seus pares, reconstruindo o conhecimento acumulado pelas gerações, dando-lhes um significado singular.

Segundo Fagali (2001) com base nas contribuições de Carl Jung (1987,1991), quando o homem entra em contato com o mundo, há dois movimentos básicos: o movimento de introversão e o de extroversão, o que ele chama de atitude. A atitude introvertida refere-se à relação que o indivíduo estabelece com o mundo interno. A atitude extrovertida refere-se à relação do homem com o objeto externo, com o meio circundante. A esse movimento particular, ou certo modo de funcionamento em direção ao mundo interno e ou externo Jung chama de função, Fernandez (2000,2003) de modalidade, Fagali (2001) de estilo afetivo-cognitivo e Rubinstein (2003) de estilo.

Portanto, através dessas funções, modalidades e ou estilos, o indivíduo capta, processa e expressa suas emoções, seu pensamento, seus valores, manifestando suas defesas e formas de adaptar os problemas. Em suma, esses conteúdos se configuram diferentemente no comportamento, na linguagem, na criatividade, no jeito de ser e aprender no mundo dependendo do estilo acionado. Sem a intenção de fechar a questão ou enquadrar em uma tipologia, pois existem muitos estudos sobre o assunto, neste trabalho vamos considerar quatro funções-estilos que tem as seguintes características:

- **Estilo pensamento:** geralmente este estilo volta-se para a explicação e o conhecimento das coisas, buscando generalizações no mundo das idéias. Traz um

enfoque na dedução lógica, negando muitas vezes a subjetividade, a particularidade e o vivencial, na sua singularidade carregada de emoções.

- **Estilo sentimento**: voltada para a avaliação e julgamento do comportamento e atitudes, no que dá prazer e desprazer, do bem e do mau. Dialoga com os sentimentos, os desejos e emoções, buscando a subjetividade e a particularidade das coisas.

- **Estilo intuição**: capta a realidade através da fantasia, volta-se para o diálogo com o imaginário, o criativo, metáforas, associações livres, com o que está por trás do concreto, com o que irá acontecer no futuro, com a transformação.

- **Estilo percepção**: captação da realidade pelo olhar, cheirar, tocar, pelo movimento, olfato, audição e temperatura, volta-se para o diálogo com as sensações, percepções e busca das propriedades e qualidades dos objetos e ações concretas.

Essas funções-estilos se opõem umas as outras, estando sempre uma reprimida. O processo de individuação permite ao sujeito lidar com elas sem se cristalizar em nenhuma delas. Pesquisas psicopedagógicas (Fagali, 2001, 2002) apontam uma maior incidência de exclusão da escola de alunos com tendências aos estilos sentimento e intuitivo, pois não são valorizados em seu jeito de ser e aprender já que a cultura universal reconhece o pensamento lógico em detrimento a outros.

Entretanto, a aprendizagem não deixa de ser uma transformação ou construção que ocorre no sujeito, sob a ótica de quem participa e experiencia. Essa mudança percebida é resultante de um processo histórico de interações entre eu-outro, indivíduo-meio, alterando-se reciprocamente. Para Maturana apud Fagali (2001) o fenômeno do aprender é mudar o mundo e a si mesmo. Nessa ótica, a aprendizagem implica em transformações mútuas entre sujeitos e ambientes, gerando constantes mudanças. A aprendizagem humana, portanto, ocupa um lugar diferenciado, diante das infinitas possibilidades de transformações, diante da complexidade do homem ao interagir com os meios culturais também diversos.

Nessa perspectiva, o ambiente não é apenas a condição física do espaço, mas é percebido como a relação dinâmica entre pessoa-meio e atividades, sofrendo influências de outros contextos. Ao considerar as forças do ambiente devem-se levar em conta os significados que os sujeitos atribuem aos aspectos desse meio e as suas alterações. Nesse movimento dialógico de uma dinâmica relacional entre o indivíduo e o meio na construção do conhecimento, ou seja, no processo de aprender, situa-se nosso foco de estudo, o indivíduo Terena, que se apresenta com um complexo sistema, com múltiplas possibilidades de se constituir pela suas capacidades de utilizar a linguagem, simbolizar,

imaginar, criar, resistir e encontrar formas de enfrentamento a influência de outras culturas que visam através da anulação, mutilação de sua alteridade integrá-lo a sociedade envolvente.

Nesse processo histórico, as populações indígenas de modo geral e, o povo Terena, em particular, sobreviveu a um sistema universal e monocultural, no qual vivenciou o processo de integração e homogeneização, sofrendo discriminação, preconceito, marginalização de seu conhecimento tradicional, sua identidade, enfim, de sua cultura.

Frente a essa problemática, historicamente os Terena vem demonstrando alteridade, enorme coragem e resistência no enfrentamento das adversidades que lhe são impostas pela sociedade, que vai desde o confinamento em áreas reduzidas impostas pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio – nas primeiras décadas do século XX, ao solapamento de seus recursos naturais, levando-os a um processo contínuo de empobrecimento e a um significativo crescimento demográfico, o que agrava a questão territorial e econômica.

É nesse ambiente que se constitui o sujeito Terena, na relação com seus pares, com a mãe terra, a quem têm um vínculo de vida, as suas tradições que luta para resgatar e manter e a incorporação ao seu patrimônio cultural de pautas e equipamentos culturais de outros povos, o que lhe favorece a adaptação em outros ambientes e lhe garante a sobrevivência. Para entender essa dinâmica relacional do Terena com o meio, faz-se necessário trazer um pouco do cotidiano da população pesquisada, ou seja, da comunidade Terena da Aldeia Buriti.

OS DIFERENTES SENTIDOS SOBRE O APRENDER E O ENSINAR NO CONTEXTO CULTURAL INDÍGENA TERENA

A Terra Indígena Buriti, área de mais recente formação, ocupada provavelmente a partir da segunda metade da primeira década do século XX, já que até 1913 não foram encontrados moradores Terena na região. Em 1927, foi decretada a posse indígena de uma área de 2.000 hectares. Atualmente, a área é de 2.090 hectares, encontrando-se numa situação jurídica de homologação, sendo revisada, pois os indígenas reivindicam uma área de 17.200, ocupada hoje por fazendeiros.

É composta por um conjunto de nove aldeias e apresenta uma situação muito curiosa, situa-se justamente na divisa de dois municípios, Sidrolândia e Dois Irmãos do

Buriti, sendo que a Aldeia Buriti se localiza neste último a 72,6 km de Campo Grande. Registros do SPI de 1923 informam que havia neste período na aldeia em torno de 420 pessoas (Oliveira,1976), hoje, possui uma população em torno de 900 pessoas. A base econômica da aldeia é a agricultura, os Terena vendem seus produtos no entorno e buscam complementar a renda familiar empregando-se nas Usinas de Álcool, Frigoríficos e fazendas da região.

A religião predominante na aldeia é a católica, a maioria dos habitantes não fala mais o idioma materno, somente os idosos e a escola vem realizando um trabalho de revitalização da língua introduzindo em seu currículo aulas de Terena. A organização política é representada por um cacique e vice-cacique, eleitos pela comunidade por um período de dois anos, assessorados por um conselho tribal. Hoje, os membros do Conselho são em geral escolhidos pela população de cada aldeia, numa eleição, juntamente com os caciques e vice-caciques, sendo entendido seu papel como mais voltado para a resolução das questões internas do grupo. As reuniões do conselho tribal é o fórum adequado para as decisões mais importantes da Aldeia, sendo, que a palavra dos anciões sempre é acatada.

A Aldeia possui energia elétrica e água tratada, a maioria das famílias é composta por 4 a 6 pessoas que ocupam em torno de 1 hectare onde plantam milho, feijão, mandioca, arroz e frutíferas para o consumo, tendo uma renda mensal entre um e três salários mínimos. Os bens de consumo encontrados nas residências são: geladeira, televisão, rádio, celular e ferro elétrico. Existe na aldeia um Posto de Saúde que oferece atendimento médico e odontológico, entretanto, os casos mais sérios são encaminhados pela Funasa para Dois Irmãos do Buriti ou para Campo Grande. As doenças mais comuns são as gripes e febres. A medicina tradicional ainda é praticada pelo pajé (D. Isaura) bem como o uso de ervas. As danças do Bate Pau e Siputrema estão sendo retomadas, principalmente, através do incentivo da escola, assim como a língua, o artesanato e a cerâmica, embora devido a degradação do meio ambiente, a matéria prima praticamente inexistente.

A escola da Aldeia denomina-se Alexina Rosa Figueiredo, sendo assim chamada em homenagem à pessoa mais idosa da Aldeia, 115 anos. É uma construção de alvenaria, construída e mantida pela Prefeitura Municipal de Dois Irmãos do Buriti. O corpo docente é formado por professores indígenas, a maioria com formação em nível superior. A escola atende em torno de 300 alunos, da pré-escola ao ensino médio.

O ensino escolar oferecido pela escola da aldeia não difere das demais escolas indígenas. Embora os textos legais, as políticas públicas e os discursos de seus representantes defendam uma educação intercultural e diferenciada para as populações indígenas, a realidade que se encontra hoje na maioria das aldeias é de uma escola que está buscando transpor as barreiras impostas pela educação escolar para índio e construir uma educação indígena, que apresente concepções e propostas diferenciadas no que tange aos processos, meios e condições de transmissão, a natureza dos conhecimentos transmitidos e as funções sociais da educação. A escola para ser indígena, necessariamente, deve propiciar o acesso aos saberes da cultura dominante, porém, antes disso, precisa estar priorizando a cultura local, os saberes, a organização social e a visão de mundo indígena, que antecedem aos da cultura dominante.

Para que aconteça essa inversão de prioridade no trabalho escolar, são muitas as dificuldades, tanto de ordem técnica, para promover a transformação e a sistematização dos conhecimentos indígenas em conteúdos escolares, quanto às resistências internas. A educação indígena, nessas circunstâncias, para se concretizar, precisa se fazer acompanhar de tais condições, se estabelecidas em bases associadas à cultura indígena, favorecerá o trabalho de auto-estima e, conseqüentemente, o apreço à cultura indígena.

Nesse processo, consideradas as condições e sendo a escola assimilada pela comunidade, esta tende a ser pensada a partir do ambiente sociocultural, isto é, além de propiciar a aquisição de conhecimentos da cultura dominante, na medida em que o papel da escola é debatido pela comunidade, a própria escola se torna espaço para "educação para a cultura", trabalhando, também como conteúdo escolar os saberes tradicionais, valendo-se de processos próprios de ensino e aprendizagem, tornando-se assim diferenciada e intercultural (DALMOLIN, 2004).

Um busca de uma educação diferenciada, a comunidade Terena da Aldeia Buriti representada pelos professores organiza-se para romper com esse gênero de ensino pautado no ensino tradicional e integracionista onde o professor assumiu o papel de disciplinador como estilo de ensinagem e o aluno, impossibilitado de uma participação mais ativa, adotou um estilo de aprendizagem passivo, de receptor, ou mero espectador na relação ensino-aprendizagem e busca formular uma nova concepção de educação indígena embasada em seu contexto cultural. Esse trabalho vem gradativamente sendo construído como podemos constatar pelo depoimento de professores:

Educação diferenciada, concordo, a base de toda cultura deve e tem que ser respeitada. A constituição de 1988 abre as possibilidades para educação indígena, está no papel ainda não chegou na prática. Já temos pequenos fomentos é preciso continuar a luta (Prof^o Noel Patrocínio).

O currículo da escola, a gente tá trabalhando em cima dele, então de acordo com todos os outros professores, coordenadores e direção, trabalhando para que eles possa realmente oferecer toda essa questões pra nós [...] Tá sempre conscientizando os alunos pra que eles possam tá realmente, é [...] tentando resgatar a nossa cultura, a nossa identidade realmente, não só na parte da cultura [...] Mas, no meio social da nossa comunidade, procuro dar minha opinião pra que nós possamos realmente trilhar um caminho melhor pra nossa comunidade (Prof^o Ramão Firmino).

Bom, hoje agente tem uma coisa, já conseguiu espaço pra sala de aula, uma escola, agora ela é indígena, mas o currículo em si, o que veio pra gente ainda não é indígena, e nós tamos nessa luta, isso ainda não tá sendo bom né, não tá sendo bom porque tá sendo imposto pra nós, agente necessita de tê o próprio conhecimento local [...] (Prof^o Edineide Bernardo Farias).

Os depoimentos acima, pequenos fragmentos, apontam um novo gênero de ensinagem e aprendizagem, ou seja, um novo cenário para a escola indígena que aos poucos vai-se construindo pautada na interculturalidade buscando conciliar as especificidades de cada realidade com as concepções universais. Nesse processo, os professores procuram compreender aspectos relacionados com a subjetividade, não estão apenas envolvidos com os conteúdos acadêmicos, não tendo olhos para enxergar os alunos, mas os percebem como sujeitos da aprendizagem que pelo falar, silenciar, não prestar atenção, sinalizam quais são as possíveis representações relacionais que explicam suas atitudes frente ao conhecimento. Desta forma, “a escola torna-se um lugar para aprender por meio das relações verticais com os mestres e horizontais com seus pares” (RUBINSTEIN, 2003, p.52).

Nesse processo, para compreender o estilo de aprendizagem do aluno é importante compreendê-lo no contexto sociocultural, é útil analisar o funcionamento da instituição escolar nos aspectos que influenciam direta ou indiretamente na aprendizagem ou contribuem para a construção de sua auto-imagem. Em suma, cada aprendente, dependendo de seu estilo de aprendizagem, reage de modo diferente ao gênero “*modus operandi*” da escola e estilo de ensinagem do professor.

Nesse contexto, a escola vai ganhando contornos mais definidos para o mundo indígena, os objetivos educacionais vão sendo formulados, visando o reforço a valores culturais conciliados com os objetivos políticos da comunidade e movimento indígenas. Este cenário propicia o pensar e o aprender, portanto, vejamos então alguns dos

depoimentos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em relação à questão “importância do estudo para você”.

Estudar é o ponto de partida para o nosso crescimento [...] estudar é buscar melhoria de vida.

O estudo é tudo na vida de uma pessoa.

O estudo me dará a sabedoria e o respeito das pessoas [...] me dará também um bom futuro.

É importante para buscar conhecimento, melhoria para a comunidade e uma profissão adequada.

É importante para ser pessoas educadas, ter um emprego digno e também ser uma pessoas respeitada.

É importante para que eu possa dar um futuro melhor para minha família e contribuir para a minha comunidade.

Em relação ao trabalho escolar no que tange a educação intercultural:

A educação escolar atende as necessidades do aluno enquanto indígena como por exemplo ter a língua Terena inserida nas matérias e o resgate da nossa cultura e de memórias.

É muito importante para nós indígenas que tentamos resgatar nossa cultura para que nós índios Terena não suma do mapa.

A escola indígena incentiva cada um para buscar a revitalização da cultura [...] nós índio estamos buscando nosso espaço na sociedade tentando trazer o melhor para a nossa comunidade.

Os professores da escola incentivam os alunos sobre o respeito a cultura Terena que foi deixada de lado pelos antepassados.

As opiniões acima retratam o pensar dos adolescentes e jovens Terena e comprovam que na tentativa de buscar soluções para superarem as dificuldades enfrentadas atualmente em sua comunidade, estão buscando junto à educação escolar conhecimentos e instrumentos que, necessariamente, instruídos pelo olhar de sua cultura, contraponham as múltiplas formas de dependência, levando-os a emancipação social.

Quando inquiridos sobre o significado do aprender responderam:

É adquirir novos conhecimentos, sobre coisas desconhecidas que antes de mim aprender fazia parte de outro mundo.

Aprender é conhecer tudo que está ao nosso redor.

É uma coisa que vem do esforço da pessoa por que se não interessa a gente não aprende.

É aprender coisas que a gente não sabe e também passa para outras pessoas aprender coisas novas.

O que eu aprendi todos esses anos foi com meu pai que é uma pessoa muito importante para mim tudo que sei devo a ele mas aprendo muito com os professores.

As falas acima evidenciam o movimento dialógico do índio Terena no sentido de relacionar à aprendizagem as experiências do meio e a interação com o grupo familiar e comunitário. Nesse contexto, a educação indígena se constitui na presença forte dos primeiros ensinantes, quando as atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido.

Sobre a pergunta “ de que maneira você aprende mais ou melhor” as respostas foram:

Quando eu me imagino vivendo aquilo que o professor está explicando, ou com exemplos reais, fatos verídicos.

Trocando idéias com meus colegas em sala de aula.

É procurar entender e discutir com os colegas.

Prestando atenção nas explicações.

Prestando atenção na pessoa que está ensinando.

Lendo, ouvindo, interagindo.

Olhando como faz e depois fazendo.

Ouvindo e depois praticando.

Eu aprendo escutando e fazendo as coisas.

Sem o propósito de classificar, os estudos realizados juntos aos Terena, demonstram um estilo de aprendizagem mais voltado para o perceptivo, com enfoque na experiência direta, na percepção dos detalhes, de fatos concretos, no ver, ouvir, tocar e fazer. Esse jeito de aprender e ser ajusta-se muito bem a cultura Terena e seu modo de vida, onde os sentidos do saber indígena são um importante referente de memória e identidade comunitária. Sua cosmovisão, seu pensamento e a convivência refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe terra.

Nessa dinâmica relacional sua identidade se enraíza e se prolonga na terra, justificando assim se autodenominarem povo Poké, povo ligado a terra, sendo exímios agricultores. Nesse processo, um aspecto significativo do ensinar e aprender indígena

corresponde à experiência histórica que dá à vida um sentido dialético transformador da experiência comunitária, fazendo, por exemplo, da resistência, da sabedoria e da paciência uma maneira de interpretar e responder ante a injustiça e a exploração sofrida ao longo dos tempos. Esse estilo de aprender e ser são percebidos atualmente por meio da forma como lidam eficientemente com as emergências e crises, adaptando-se as diversas situações impostas pela sociedade do entorno e garantindo desta forma seu ethos Terena, ou seja, seu estilo moral e estético, sua atitude ante a si mesmo e diante do mundo que a vida reflete (MUNÓZ, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, entende-se, portanto, que é nessa relação dinâmica entre ensinante e aprendente que se pode construir a etnoeducação, ou seja, uma educação verdadeiramente indígena. Entretanto, a proposta de uma escola indígena diferenciada apresenta-se ainda como um desafio a ser vencido pelas comunidades indígenas de modo geral.

Neste cenário, a educação escolar, apesar de fazer parte do contexto educacional indígena, é uma construção do não índio e é fundamental assegurar que este espaço seja interessante e significativo para o grupo étnico. É uma provocação a desconstrução dos modelos unívocos e etnocêntricos de educação, exigindo um novo pensamento, disponibilidade para experiências de descentramento, deixando de lado as certezas. Segundo Fleuri (2003 p.17), “é uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e oportunidades, uma proposta democrática”.

A educação escolar indígena está delineada na Constituição de 1988, nas leis nacionais e órgãos competentes, porém, de forma muito ampla, percebe-se insuficiências e dificuldades em efetivar o que está previsto como, também, de atender as reais necessidades de cada etnia. Apesar da constituição brasileira e das legislações estaduais reconhecerem os direitos aos povos indígenas, ainda há muito que se fazer na prática em relação a todas as etnias de culturas diferentes. Não basta a lei prever ou

garantir a posse dos territórios, de educação, de direitos à saúde, entre outros, mas é preciso ações que concretizem o que é dito e de direito.

No que tange a população Terena, representada neste estudo pelos professores da escola da Aldeia Buriti, constata-se que estão conscientes da necessidade de reconstrução de seu projeto político pedagógico, trabalho este em andamento. Afirmam estarem avançando nesse processo de forma gradual, percebe-se uma maior conscientização e mobilização dos professores e lideranças ao buscar junto às universidades e órgãos públicos, apoio para viabilizar seus projetos.

Destaca-se então nesse contexto, o comprometimento com a comunidade no sentido de acreditarem que é possível a construção de uma escola devidamente alicerçada em pressupostos teóricos consistentes, das várias áreas do conhecimento, quanto conhecimento formal e seus conhecimentos tradicionais, compreendendo-se como fundi-los apropriadamente para se construir um currículo adequado para a escola indígena. Este sim é o grande desafio para concretizar a etnoeducação.

Mas para que isto aconteça, deve-se chamar atenção para a urgência na formação inicial e continuada dos professores. Neste cenário, os professores desempenham um papel fundamental, através do planejamento e direcionamento de suas ações pedagógicas, trazendo para a sala de aula os saberes tradicionais de seu povo, efetivando seu trabalho vinculado a esta perspectiva. Através de seu trabalho, os professores visam à formação de cidadãos que no seu dia-a-dia compartilharão de um mesmo espaço, com outros diferentes, não permitindo, entretanto, que esta diferença se traduza em desigualdades ou na formação de guetos isolados ou em exclusão social e econômica.

Nesse processo, a educação pode se propor a criar esta ponte entre o indivíduo e a aprendizagem para que o mesmo possa se encontrar com mais dignidade e capacidade no mundo globalizado, desfrutando de seus direitos e deveres como cidadão, superando suas dependências, constituindo-se autor para gerir seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI J. A, GEWANDSZNAJDER F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CARVALHO, I. M. O Povo Terena e a Política de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul. Franca: UNESP, 2002.

DALMOLIN, G. F. O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para a emancipação sociocultural. 2004. 267p (Tese de Doutorado em Educação) Universidade de São Carlos.

FAGALI, E. Q. **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Unidos, 2001

_____, **A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem do adolescente da quinta série**. 2001, 250p. (Tese de Doutorado) São Paulo: PUC.

FLEURI, R.M. (org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANGOLIM, O. **Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade**. Campo Grande:UCDB, 1999.

MEILÄ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MEIHY, J.C.S. (Org.) **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo:EDUSP, 1996.

MUÑOZ, M. G. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFFT, E. **A Complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003 (p.282-322).

OLIVEIRA, R. C. Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos TERENA 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

RUBINSTEIN, E. **O estilo de Aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

VEIGA (Org.). **Escola indígena: identidade, étnica e autonomia**. Campinas, SP: ALB, 2003.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA CACHOEIRINHA, MIRANDA/MS¹⁸.

Claudete Cameschi de Souza¹⁹

Denise Silva²⁰

Maria de Lurdes Elias Sobrinho²¹

Introdução:

A história da educação escolar indígena no Brasil tem seu início nos primeiros tempos da colonização, a partir do contato das sociedades indígenas com os

¹⁸ Este artigo está vinculado ao Grupo Temático “Educação Indígena em contextos pós-coloniais”.

¹⁹ Professora do Departamento de Educação UFMS/CPAQ. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: “Educação escolar indígena: língua, raça, cultura e identidade”; Coordenadora do Projeto de Extensão: Keukapana ra vemo’ú, desenvolvidos na Reserva indígena de Cachoeirinha.

²⁰ Aluna do mestrado em letras da UFMS/CPTL, bolsista da FUNDECT. Atuou como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Miranda/MS de 2005 a 2007.

²¹ Aluna do mestrado em educação da UCDB. Atuou como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Indígena “Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa”, localizada na Aldeia Indígena de Cachoeirinha, em Miranda/MS, de 2005 a 2007.

colonizadores, que introduziram a escola, que assumiu várias facetas: catequese, formar mão de obra, incorporar os índios à nação.

A educação indígena no Brasil começou a receber atenção especial no contexto do movimento pelos direitos indígenas acerca de três décadas, tomando forma através das grandes reuniões organizadas pela União das Nações Indígenas — UNI —. Dentro deste panorama de lutas por direitos é que começou a ser pensada essa “escola indígena”, que independentemente da sua roupagem tanto informal: pelo contato com os brancos; quanto formal: escolas oficiais e instituições missionárias que atrai o índio pelas novidades que apresenta, sendo bem aceito pelo fato de o indígena querer compreender a realidade dos brancos, inclusive como forma de defesa contra exploração e dominação, embora o panorama dessa educação indígena tenha sido um só, marcada pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar” e “integrar” ou, em uma cápsula, pela negação da diferença.

Historicamente, algumas conquistas já foram alcançadas no âmbito legal, como por exemplo:

A constituição de 1988, assegura as comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (art 210), devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (Art. 215);

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996, garante uma educação bilíngüe e intercultural, com o objetivo de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias histórica, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências (Art 215);

O parecer nº 14/99 da câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que dá origem à Resolução nº 03/99, que fixa diretrizes nacionais para a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, admitindo que o ensino deve ser ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma forma de preservação da realidade sociolingüística de cada povo (Art 2º)

Meliá (1979, p.75) coloca que existe uma relação muito estreita entre a língua, cultura e a identidade étnica, afirmando que “a perda da identidade étnica,

geralmente vem precedida da perda da cultura e da língua”, sendo assim, a manutenção da língua é fundamental para a preservação da identidade indígena.

1. O povo Terena

Para discutir questões voltadas para a educação escolar indígena, faz se necessário localizar este povo no Estado de Mato Grosso do Sul. O povo Terena, único subgrupo remanescente da nação Guaná no Brasil. Esse povo através de sucessivas levadas migratórias, que se intensificaram em meados do século XVIII, cruzou o Rio Paraguai em direção ao atual Estado de Mato Grosso do Sul, provenientes do Chaco Paraguai/Boliviano, região mítica chamada de Ênxiva na história oral Terena. Faziam também parte destes Guaná os Layana, Kinikinawa e Exoaladi, hoje todos reconhecidos sob a identidade genérica de Terena.

Segundo Oliveira (1975), os terenas são considerados como os índios que mais contribuíram para a formação do centro oeste brasileiro, seja como produtores de bens para o consumo dos primeiros moradores portugueses e brasileiros naquela região, seja como mão de obra aplicada nas fazendas que começaram a proliferar depois da guerra do Paraguai, sem esquecer ainda, o papel por eles desempenhado por eles naquele conflito, quando foram levados a lutar contra o exército paraguaio.

Após o término da guerra do Paraguai algumas aldeias desapareceram, grupos locais mudaram de lugar, outros foram incorporados a comunidades tribais mais estabilizadas. Mas o fato é que a população terena, embora tendo sido espoliada da maior parte do seu território, ou provavelmente, por isso mesmo, estendeu-se por uma larga área e passou a ocupar pequenos nichos, que se ofereciam viáveis à sua instalação, por mais precária que fosse. Alguns desses lugares foram transformados em reservas indígenas pelo serviço de proteção aos índios e outros continuam a aguardar essa providência, sem a qual os grupos locais remanescentes não resistirão ao cerco e a pressão da sociedade regional, no sentido de lhes tomar as terras e de engajá-los às colônias de fazendas. A história das relações interétnicas registra grande número de aldeias a desaparecerem no passado, levando seus componentes a se ligarem às fazendas ou permanecerem como um contingente móvel, indo de fazendas às povoações e cidades, imersos num contínuo processo de destribalização. (Oliveira, 1975, p.70)

Embora esse relato feito por Oliveira esteja datado da década de 70, hoje a situação do povo terena não é diferente, ainda vivenciam a luta pela terra, sendo cada vez maior o número de invasões às propriedades rurais vizinhas as reservas no intuito de mobilizar a sociedade, bem como de pressionar os órgãos responsáveis pela demarcação

Dados do Instituto Socioambiental (ISA) apontam que os Terenas perfazem hoje uma população aproximada de dezesseis mil pessoas, vivendo nas

reservas indígenas localizadas nos municípios de Campo Grande, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Anastácio, Aquidauna e Miranda, há famílias Terenas vivendo na reserva dos índios Kadiwéu, no município de Porto Murtinho, e na dos Guarani-Kaiowá, no município de Dourados. No estado de São Paulo outras famílias terena vivem junto aos Kaingang na reserva Araribá, região de Bauru.

Os índios Terena que vivem nas reservas indígenas tiram sua subsistência da agricultura, principalmente de mandioca e feijão, emprego de mão de obra nas destilarias de álcool de cana de açúcar, do trabalho temporário em fazendas, do trabalho doméstico, do artesanato (cerâmica e cestaria) e de venda de produtos nas ruas, mercados municipais e feiras das cidades.

Com uma população de aproximadamente 16 mil índios, o povo terena é o segundo maior grupo indígena do estado e também um dos maiores do Brasil. Atualmente vivem espalhados em sete municípios do estado e também em reservas fora do estado. No entanto a maior concentração está nos municípios de Miranda (Área Cachoeirinha) e Aquidauana (Área Taunay/Ipegue).

Azanha, (2003), em relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra Indígena de Cachoeirinha, aponta que as reservas indígenas dos índios terenas no estado de MS, são constituídas de oito pequenas ilhas de terras: Taunay/Ipegue, Cachoeirinha, Nioaque, Lalima, Limão Verde, Pilad Rebuá, Buritizinho ou Tereré, sendo que estas reservas foram requeridas ao estado de Mato Grosso pelo extinto serviço de proteção ao índio na década de 1920, e hoje estão cercadas por fazendas e espalhadas pelos municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo.

Quanto a reserva indígena de Cachoeirinha, Azanha, (2001), aponta que os primeiros relatos sobre a localização da terra indígena de Cachoeirinha aparecem no ano de 1844, por Francis Castelnau em “duas léguas e um terço a noroeste de Miranda”. Esta localização continuou confirmada pelos vários registros oficiais do Império, mesmo depois da Guerra do Paraguai e pelos depoimentos dos velhos índios da aldeia cachoeirinha. A área da reserva de Cachoeirinha foi delimitada por Rondon e concedida ao extinto SPI pelo estado de Mato Grosso em 1948, corresponde a uma superfície de 2.660 hectares. Nesta pequena gleba estão distribuídos os seguintes núcleos residenciais (setores) que formam as aldeias propriamente ditas: Sede- é o núcleo mais antigo da aldeia e também onde se localiza o posto da FUNAI. Compõe segundo dados da FUNASA, 164 residências com uma população total de 1.325 pessoas; Argola- área de

roças mais antigas, hoje formada por 38 moradias, com uma população de 485 pessoas; Babaçu/Campão- também área de roças, a maior parte da população é composta por descendentes de migrantes do Lalima, possui 78 casas, e uma população de 504 pessoas; Morrinho- localizada próxima a sede, conta hoje com 31 residências e uma população de 234 pessoas; Lagoinha- setor mais recente, conta com 16 casas e uma população de 72 pessoas. Em todas as reservas Terena, hoje, setor (sinônimo de aldeia) é a unidade social mais inclusiva, dotada de autonomia política própria, ou seja possui um cacique e um conselho tribal que responde pelas relações políticas de cada setor.

2. A aldeia Cachoeirinha e a Escola Municipal Indígena “Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa”

A aldeia Cachoeirinha chamada Mbókoti na língua terena, está localizada a 14 quilômetros da cidade de Miranda, com população estimada a cinco mil índios. A reserva de Cachoeirinha foi delimitada em 1904, por decreto, em 3.200 hectares, depois reduzida para 2.660 há. Sendo a terra concedida ao SPI pelo estado de Mato Grosso no ano de 1948 (VIEIRA, 2002). Com bases nesses dados, os terenas da aldeia vivem confinados em suas terras, sendo necessária a demarcação urgente das terras indígenas de Cachoeirinha.

Em novembro de 2005, os terena retomaram uma parte do seu território tradicional cujo estudo antropológico reconhecido pela FUNAI. Esta terra²² hoje ocupada é reconhecida pelas decisões judiciais, garantindo a permanência dos indígenas (MPF/MS: Decisões Judiciais Garantem a Permanência dos indígenas em área retomada, 30/01/2006).

De acordo com relato oral do ancião da aldeia Felix Antonio de 72 anos, o primeiro líder da Aldeia Cachoeirinha foi o senhor Josezinho Felipe conhecido pelos terenas como “kali Sîni” (pequena onça). Kali Sini era um grande líder guerreiro que lutou muito em favor dos seus patricios, defendendo-o de seus inimigos. Felix relata que em 1940 o cacique Timóteo dividiu Cachoeirinha em setores que são: Morrinho (Kali Mopô’i), Argola (Âkulea) e Campão Babaçu(Pù’iti Exáte), com o objetivo de organizar a plantação da roça, e para melhor atender a comunidade.

²² Esta terra ocupada pelos índios Terenas é denominada Mãe Terra.

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (1976: 71) de acordo com o senso regional de 1954 a aldeia Cachoeirinha já contava com 834 habitantes, atualmente a população da aldeia citada continua aumentando tornando o espaço físico cada vez mais reduzido.

A escola indígena de Cachoeirinha, Coronel Nicolau Horta Barbosa, até 1991 esteve sob a coordenação da FUNAI. Após essa data a responsabilidade foi passada para a Secretaria Municipal de Miranda. Sr Felix da relatou que a construção da escola começou em 1929, e em 1930, foi concluída. Segundo Felix a senhora Odete esposa do Chefe do Posto e sua sobrinha Inês, foram as primeiras professoras da aldeia, em outro relato oral, Brasiliano Elias contou que as aulas aconteciam das 10:00 horas da manhã às 11:00 horas era uma hora de aula todos os dias.

De 1999 até 2001 a escola funcionava como extensão da Escola Municipal Rural Pólo Raimundo dos Santos, localizada no distrito de Duque Estrada, próximo a área indígena, no Município de Miranda. Com o Decreto nº 1.262, de 26/08/2002, a Escola de Cachoeirinha passou a ser Escola Municipal Pólo Indígena Coronel Nicolau Horta Barbosa, esta criação baseou-se nos direitos que a Constituição Brasileira de 1988 garante aos povos indígenas, o direito a uma educação escolar indígena diferenciada intercultural e bilíngüe, com base nesse contexto implantou-se o ensino da língua terena como qualquer outra disciplina, como se fosse a segunda língua dessa comunidade, pois continua prevalecendo o ensino da língua portuguesa como se a primeira língua das crianças, terena fossem a língua portuguesa.

Segundo o Regimento Interno de Escola, a organização é da seguinte forma: Direção, Coordenação Pedagógica, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, Secretaria, Auxiliar Administrativo, Corpo Docente, Funcionários, Inspetora, Zeladora e Merendeiras. Todos os professores no ensino de Educação Infantil á 5º ano do Ensino Fundamental são indígenas. No Ensino de 6º ao 9º ano a maioria são professores não indígena.

A Escola Municipal Pólo Indígena Coronel Horta Barbosa consta 833 alunos desde o ensino infantil até ao nono ano contando o numero de alunos do EJA, com ensino médio teremos aproximadamente o nº de 1.100 alunos. Corpo docente com 06 professores não indígenas e 39 professores indígenas. Possui seis extensões: Escola Manuel José Caetano, localizado na Cachoeirinha (Mbókoti) Escola José Balbino(Pú'iti Exáte) na aldeia Campão Babaçu, Escola Felipe Antonio na aldeia Argola(Âkulea), Escola Luís Raimundo na aldeia Morrinho(Kali Mopô'i), Escola Alexandre

Albuquerque na aldeia Lagoinha(Lâvona) a comunidade da Mãe Terra (Enôti Poké'e) fizeram reivindicação para que funciona-se salas de series iniciais no local, argumentando a distancia da Mãe Terra para escola de cachoeirinha. A comunidade foi atendida o Prefeito Neder Vedovato autorizou o funcionamento dessa sala, no Mês de julho de 2008 onde formou-se uma sala de multisseriado.

Quanto a sua estrutura, a escola funciona no antigo prédio da FUNAI que não tem mais condições para funcionamento. A Escola tem 10 salas de aula 03 emprestadas uma 01 na igreja Uniedas, 01 no Posto da FUNAI, 01 no salão comunitário, 2 sala de aula construída pela Prefeitura de Miranda e 2 sala construída pelo Estado essas salas não atende a demanda de alunos. No período vespertino funciona do Ensino Infantil á 5º ano do Ensino Fundamental, já no período matutino funcionam 10 salas de aula do 6º á 9º ano com o mesmo sistema do período vespertino, ainda no mesmo período funciona 04 salas do Estado no prédio da associação AITECA.

Pelo que vimos a salas de aulas estão sendo construída por etapa que não atende a demanda, a associação de professores junto com liderança fizeram reivindicação de uma escola com 12 salas de aula que seria ideal para um bom funcionamento da escola com qualidade de ensino, mas não foi atendida.

O funcionamento dessa escola quanto ao seu currículo segue o modelo que a Secretaria Municipal de Educação elabora sem nenhuma diferenciação nos seus conteúdos com relação á especificidade de cada comunidade indígena, principalmente quando essa comunidade tem uma língua diferente que precisa ser preservada e respeitada enquanto caminho para o desenvolvimento cognitivo da criança na sua aprendizagem.

Desde a criação da escola pólo, a gestão tem sido ocupada por indígenas, no entanto a nomeação do diretor continua sendo por parte da Prefeitura Municipal de Miranda. Em 2004, a comunidade junto com liderança e professores baseado no artigo 231 da Constituição de 1988 “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo á União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (Parâmetros em Ação PCN Educação Escolar Indígena, 2002, 16). Propôs uma eleição para o diretor onde teve quatro candidatos, entre eles, estava como candidata Maria de Lourdes Elias Sobrinho, eleita com participação de toda comunidade. Quando o resultado foi apresentado ao órgão Público não foi reconhecida foi alegado que a direção da escola é cargos de confiança. A comissão de professores

junto com liderança levou a questão ao Ministério Público que também não teve resultado. A pergunta que se fez depois foi “até quando as leis sairão do papel e forem respeitados os nossos direitos?”.

No período de 2005 a 2007, sob a coordenação pedagógica da Professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho, tivemos a oportunidade de elaborar alguns projetos, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e com o Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiânia.

Cabe ressaltar que há por parte da comunidade escolar um empenho em fazer com que essa escola diferenciada seja uma realidade na comunidade indígena de Cachoeirinha, esse empenho pode ser conferido na elaboração do Projeto Político Pedagógico (2006), elaboração de material didático, em parceria com o Museu Antropológico da UFG (2006), desenvolvimento de Programa de alfabetização de adultos, desenvolvido em parceria com a UFMS/DED/CPAQ e com o Governo Federal através do Programa Brasil Alfabetizado, Desenvolvimento de projetos de formação continuada de professores em parceria com a UFMS/DED/CPAQ.

A parceria com o Museu antropológico da Universidade Federal de Goiânia, através da antropóloga Rosani Moreira Leitão foi desenvolvido o projeto: Yuhó'ikoti Yoko Yutóxoti Ya Emó'u foi um começo da caminhada na concretização de um currículo baseado conforme a língua da criança, desta parceria resultou a edição do primeiro material didático em língua Terena elaborado pelos professores.

A experiência adquirida nesse período de coordenação mostra importância de construir juntos: secretaria de educação, entidades e comunidade indígena, para construção de uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe. Entendemos que esses, são os caminhos que se devemos tomar para que as nossas escolas tenham realmente características de uma escola específica para as comunidades indígenas, isto porque existe uma comunidade com todas as suas diferenças culturais próprias, que precisam ser respeitadas.

Um dos projetos elaborados foi a implantação de alfabetização no ano de 2007, a alfabetização na língua terena, resultados de vários debates com professores e pais de alunos. Foi um grande desafio, pois não tínhamos material didático específico, não houve capacitação de professores para trabalhar a sua própria língua na alfabetização. A língua terena nunca foi usada na escrita sempre na oralidade, mas no conhecimento adquirido na academia, entendemos que a criança deve ser alfabetizada

na sua língua a qual ela domina, (Meliá, 1978) Assim, em conjunto com os professores foi elaborado um livro para a alfabetização.

O não reconhecimento das diferenças leva o índio à desvalorização de sua cultura negando a sua própria identidade (Hall, 2006,11). O autor coloca como deslocamento cultural do individuo passando por series de desconstruções de sua identidade como indígena. A cultura indígena está em constante mudança, pois vivemos no mundo globalizado o autor coloca que a globalização irá trazer novas identificações “globais” e novas identificações “locais” (Hall, 2006, 78).

Considerações finais

E importante ressaltar, a distinção estabelecida em 1973, por Bartolomeu Meliá, entre “Educação Indígena e Educação Escolar Indígena”. Segundo Meliá (apud Nincão 2008, p. 2), “Educação Indígena” refere-se às formas próprias de educação que os povos indígenas sempre tiveram. Culturalmente significadas, essa educação é feita a partir da transmissão oral dos valores, conhecimentos e história de cada um desses povos. “Educação Escolar Indígena”, por outro lado, refere-se à introdução sistemática, via aparato escolar, de conhecimento não-indígena nas aldeias. Esse processo é consequência, do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente.

A seguir, apresentaremos um relato de Maria de Lourdes, sobre a educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Cachoeirinha²³.

Segundo Maria de Lourdes (2008), os conteúdos trabalhados nas escolas devem ser de muitos estudos e reflexões tanto para nós indígenas como para não índio, primeiro, analiso em duas situações a nossa realidade como indígenas: a educação primeira em família e depois em comunidade, para depois educada para trabalhar na roça. Pois era necessário para nossa sobrevivência, entendo que os impasses encontrados na sala de aula, é justamente porque transmiti aquilo que meus pais me ensinaram não condiz com a realidade dos jovens é claro, é importante tudo que eu aprendi com meus pais, mas não no contexto de hoje.

Sendo assim, os conteúdos na escola precisam ser contextualizados conforme a realidade presente, com todos os avanços tecnológicos. Em segundo lugar a cultura é dinâmica, os jovens já têm outra concepção do mundo baseados nas

²³ O texto que segue é citação na íntegra da concepção de educação indígena e Educação Escolar Indígena na aldeia Cachoeirinha, elaborado por Maria de Lourdes Elias a partir da sua experiência como aluna e como docente.

transformações que ocorrem no dia a dia, que oferecem competições, vence, aquele que tem maior número de currículo. Antes não tinha acesso às tecnologias como televisão, celular, a energia e internet, à noite os pais conversavam com toda família, contando lendas e mitos, era lindo, compreendendo a relação que existe entre o eu indígena e a natureza sem muito mistério tudo dentro da harmonia.

Os contos que meus pais contavam, era de muito valor para a minha educação, pois fazia tudo com naturalidade e acreditando fielmente naquilo que me foi ensinado. Um exemplo de uma educação indígena é com relação a lua nova, como da etnia terena, aprendi fazer minha reverência ao ver minha mãe fazendo comigo ela não dizia por que fazia aquilo é simplesmente cultural. A educação indígena é passada de filho para filho, não tem regras, o filho aprende olhando os pais a fazerem, as crianças brincam baseados na convivência com seus pais e comunidade. Aprendi fazer redes, olhando minha mãe a fazer, ela não disse quantos metros de linha precisa, aprendi fazer cerâmica olhando minha tia fazer, o saber é construído na harmonia junto com a família e comunidade. Aprendemos a fazer fazendo, dançar dançando, falar falando a língua sem passar pela escrita.

Os jovens não farão mais a rede, cerâmica, roça, pesca, porque está no mundo letrado, o que vale não o que você é dentro de sua cultura, não se olha a qualidade, mas sim a quantidade. Quanto mais certificados tiverem terá mais chance de entrar no mercado de trabalho, os indígenas também querem ocupar espaço como qualquer outra pessoa não indígena, tentar voltar ao passado é impossível até porque, somos um povo que caminha e não um povo estagnado. O fato de ser índio globalizado não deixará de ser índio, pelo contrário, se firmará cada vez índio onde estiver seja no mundo indígena e não indígena.

Destaco aqui, a importância do Ensino Superior nas Universidades que seja diferenciada e específica para os povos indígenas, fortalecendo nossa identidade, e superando os embates encontrados, seja na educação escolar indígena, educação indígena e no mundo a qual estamos vivendo. Pensar numa Universidade que traga para sala de aula a dança do bate-pau, os pajés, e outros costumes, como uma reflexão do passado, em função do futuro onde nós indígenas possamos ter orgulho de ser índio.

Quando chego chegava na escola me deparava com regras de escritas e leituras, segundo minha professora, a minha língua e cultura não tem valor pois tinha que aprender escrever e ler em língua portuguesa, com isso eu decodificava as leituras sem compreensão do conteúdo. Hoje, a educação indígena está deturpada com a

chegada dos instrumentos não indígenas, os pais na atualidade ficam calados diante dos filhos que passam por mudanças que fica entre lugares (Bhabha,2007) nem cá nem lá, cheios de conflitos e indagações. Toda comunidade perpassa com esses embates, professores, pais, jovens, crianças e os idosos, não tem mais aquela reunião de família ao anoitecer, ao luar aos cantos dos pássaros da noite. Os pais que tentam educar os filhos como foram educados, entram em desequilíbrio emocional, isto porque os pais não conseguem contextualizar a sua educação para a realidade de hoje.

Com relação ao uso da língua terena nas sociedades terena, entendo que a língua é de suma importância na socialização das crianças terena, ela está presente no dia a dia do índio, seja na casa, escola, igrejas, cidades e em outros lugares os terena, usam e se identificam quando faz uso dela. Como indígena, coloco uma reflexão: se não tivesse função socializadora, a língua continuaria viva até hoje? Por que será que a língua portuguesa não conseguiu dominar na fala dos terena, será porque a língua tem um papel importante na comunicação? Não concordo que seja apenas afetiva, a sua função é muito mais que isso, é o eu indígena dentro do uso da minha língua. Hoje a discussão em relação as nossas questões apresenta outro momento de reflexão, me refiro aos indígenas mais novos, que sentem a necessidade de preservar e colocar para a sociedade a importância da valorização da língua, costumes e tradições.

Não querendo voltar ao passado como já foi colocado acima nos tempos dos nossos avôs, mas refletir o passado em função do futuro para as populações indígenas. Os terena cada vez mais se assumindo como terena é a língua terena em paralelo com a língua portuguesa, nesse contexto é preciso reverter a situação: os não indígenas conhecer e respeitar a língua indígena e a cultura indígena, é mais fácil pensar no contato do branco com indígena, do que levar índio no contato, já estamos no contato há quinhentos anos atrás, os brancos que entraram nas nossas terras invadindo e exterminando nossa cultura e muitos de nossos irmãos desapareceram.

Finalizando, acreditamos que não se pode mais pensar uma aula acontecendo no fundo de quintal quando se refere a uma comunidade indígena, pois, os indígenas também acompanham as transformações sociais, e nessas mudanças os indígenas precisam de uma escola adequada para que possam usar as tecnologias e assim trabalhando as suas questões.

Embora muito já tenha sido feito, a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe ainda é um sonho, o fato de ter a língua terena dentro de 45 minutos na sala de aula, professores indígenas, não a caracteriza como uma escola indígena, pois a mesmo

não tem autonomia para construir seu próprio currículo que possa atender tanto o conhecimento indígena e não indígena. Tornar a escola com ensino de qualidade é pensar na formação de professores indígenas intercultural, a escola que temos hoje nas nossas aldeias indígenas tem tendência de incorporar os conhecimentos ocidentais sem nenhuma reflexão quanto a nossa cultura. Bhabha (1998) coloca que os indivíduos no mundo globalizado sofrem ao questionar suas raízes, com isso desconstruindo sua identidade. Uma escola indígena que contempla os dois conhecimentos na sua grade curricular favorecerá aos indígenas, condições para superar a influencia de fora e afirmar sua identidade.

Referenciais:

Fontes orais:

Felix Antonio idoso da aldeia cachoeirinha. Pesquisa feita pelo professor Sebastião no trabalho final de conclusão de curso do normal superior indígena UEMS no ano de 2002.

Brasiliano Elias idoso da aldeia cachoeirinha no ano de 1990. Relato de sua vida escolar para sua filha Maria de Lourdes Elias.

Luzia Muchacho, 52 anos

Bibliografia:

AZANHA, G. Resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Cachoeirinha.FUNAI: Brasília, 24 de junho de 2003.

_____. *Relatórios de trabalho/ Os Terêna*. São Paulo: CTI 1986-1998.

_____. Gilberto. *As Terras Indígenas Terêna no Mato Grosso do Sul* (ms.) 2004.

BHABHA, Homi K: *O Local da Cultura*. Editora: UFMG. Ano: 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3 de 1999, Brasília.

_____. Constituição da República Federação do Brasil, 1999, Brasília: Senado Federal .Subsecretaria de edições Técnicas, 19999.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer nº14/99.Brasilia, DF, conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03/99.Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação _ Lei Federal nº 9.394/96. in: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº 248, de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

HALL, Stuart DA DIÀSPORA: *Identidades e Mediações Culturais*. Ed. UFMG, 2006.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL www.socioambiental.org acessado em 19/01/2007.

MEC. Parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígena. As Leis e a Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. Ed. Loyola, 1978.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Terra de Cachoeirinha: conflitos e resistências na conquista do território*. *Tellus*, ano 6, nº 10, abril, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Do índio ao bugre; o processo de assimilação dos Terêna*. Rio de Janeiro: Livraria E. Alves Editora, 1976

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE ESCOLA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS DO ENSINO MÉDIO DA RESERVA FRANCISCO HORTA BARBOSA / DOURADOS – MS

GT 1- Educação Indígena em contextos pós-coloniais
Marinês Soratto – SED/MS (msoratto@sed.ms.gov.br)²⁴
Adir Casaro Nascimento – UCDB (adir@ucdb.br)²⁵

Este artigo é um extrato da pesquisa realizada na Escola Estadual Guateka – Marçal de Souza, situada no município de Dourados, na aldeia Jaguapirú para a dissertação de mestrado intitulada “*O sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa-MS (2007)*”, que teve como objetivo compreender a construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio.

Para a temática escola indígena o referencial bibliográfico foi baseado em: Tassinari (2001), Lopes da Silva (2001) Albuquerque (2002), Meliá (1979; 2001), Brand (1999) e Nascimento (2000; 2002; 2005). Para melhor compreensão da realidade observada na Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS, dentro do seu contexto sócio-cultural, as interpretações foram referendadas em Pereira (1999), Bhabha (1998), Hall (2000), Skliar (2003), Wodward (2001), Fleuri (2002; 2003) e Silva (2000).

A Escola Estadual de Ensino Médio Intercultural Guateka – Marçal de Souza²⁶, está localizada na aldeia Jaguapirú – Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS²⁷ e atende aos estudantes das etnias Terena, Guarani e Kaiowá. Estão regularmente matriculados 56 alunos, sendo que, 12 alunos são desistentes. A escola atende 02 estudantes não indígenas²⁸.

No primeiro momento da pesquisa, tendo como objetivo a pesquisa exploratória, foi aplicado um questionário para todos os estudantes para mapear o universo de investigação: idade, sexo, série, endereço, etnia. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com 26% dos 56 alunos matriculados.

Por último, buscando contemplar o objetivo deste estudo, foi coletada a história de vida de quatro estudantes, visando obter mais informações que ajudassem a compreender a construção do sentido de escola em suas vidas.

²⁴ Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Técnica em Educação Escolar Indígena na Secretaria de Estado de Educação de MS.

²⁵ Doutora em Educação e docente pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

²⁶ A palavra *Guateka* representa as iniciais das etnias Guarani, Terena e Kaiowá. Esta escola foi criada através do decreto 11.867 de 02 de junho de 2005 na sede da Aldeia Jaguapirú/Dourados-MS. A escola já funcionava neste local como extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos.

²⁷ Atualmente há oito escolas de Ensino Médio no Estado, atendidas pela Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, para as populações Guarani e Terena. Para a etnia Guarani são três escolas localizadas nos municípios de Amambaí, Caarapó e Dourados. Para a etnia Terena são cinco escolas localizadas nos municípios de Aquidauna, Miranda, Sidrolândia e Nioaque.

²⁸ **Fonte:** EE Guateka – Marçal de Souza. Dados obtidos no ano letivo de 2007.

O sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio

Nos primeiros contatos com os estudantes, as observações apontaram para a força dos discursos colonialistas sobre a construção de suas identidades. Ao mesmo tempo em que acusam a força desse discurso em suas trajetórias, revelam a sua assimilação em seus discursos (BAKHTIN, 1992). Reclamam de como são tratados perante a sociedade não índia:

T: [...] **o fato não de parecer com índio**, mas de perguntar onde você mora e falar, tipo, você mora na reserva indígena né, tipo isso, isso aí já muda, é o fato principal. (Grifos meus)²⁹

Na fala do estudante pode-se perceber que a força desse discurso está relacionada ao lugar em que ele se encontra, principalmente no diz respeito ao que o outro pensa sobre ele.

Segundo Vietta (2001):

[...] o problema não está propriamente em ser diferente, mas está na forma como isto é coletivamente compreendido e vivenciado, ou seja, na maneira como interagimos com a diferença. Habitualmente ela toma um caráter dicotômico: o certo e o errado; o que facilmente é transformado em hierarquia: o diferente está aquém do modelo constituído – e é visto como algo menor, digno de pena, ou algo ameaçador e que deve ser afastado.

As experiências e o contato que já tiveram ao estudar em escolas da cidade demonstraram o quanto ainda são discriminados pelo fato de serem índios e/ou morarem na aldeia.

A fala do estudante retrata como são vistos na sociedade não-índia e também como se manifestam a esse tipo de comportamento:

T: [...] **por que eles consideram o índio uma pessoa silvícola né**. E uma pessoa selvagem que vêm pra pessoas assim. Então as pessoas se consideram índio aqui por causa que o pai é índio, a mãe é índia. **Se dependesse da cultura acho que não tem ninguém mais índio aqui dentro. Então só pra ter uma identidade mesmo**, mas a maioria já ta tirando identidade do branco. **Eu tenho as duas**. (Grifos meus)

²⁹ Os estudantes não serão identificados, buscando preservar sua identidade, porém será usado a inicial da etnia a qual pertencem: G para Guarani, K para Kaiowá e T para Terena para contextualizar as falas.

O sentido que os estudantes estabelecem à escola se constrói a partir de um “estereótipo” atribuído ao índio como inferior. Persiste a idéia, ainda, de que precisam se integrar/assimilar à sociedade não índia.

Conforme Bhabha (1998, p. 116) “[...] O fetiche ou estereótipo dá acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e da recusa da mesma”.

Na atualidade, nessa aldeia, há uma grande quantidade de “mestiços”³⁰: são filhos de Terena com Guarani, Guarani com Kaiowá, Kaiowá com Terena, de não-índios com as respectivas etnias citadas.

Sobre a complexidade dessa questão, Gruzinski (2001, p.42) explica que:

[...] a mistura dos seres humanos e dos imaginários é chamada de mestiçagem, sem que saiba exatamente o que o termo engloba, e sem que nos interroguemos sobre as dinâmicas que ele designa. Misturar, mesclar, almagamar, cruzar, interpretar, superpor, justapor, interpor, imbricar, colar, fundir etc., são muitas as palavras que se aplicam à mestiçagem e afogam sob uma profusão de vocábulos e imprecisão das descrições e a indefinição do pensamento.

Em uma ocasião uma estudante que se considera Terena, diz que é neta de baiano, tem mãe Guarani e o pai Terena. Na conversa a estudante comenta que já não são mais tradicionais³¹. Perguntei a ela o que entendia por ser tradicional. A estudante respondeu:

T: [...] indígena, indígena mesmo? Não. Já é misturado. Porque o vô do meu pai era guarani, paraguai né. E da minha mãe baiano e a minha vó que era terena. **Ai nos já não somos mais índios né**, já tá tudo misturado. (Grifos meus)

Na seqüência, perguntei então, o que ela era e a estudante afirmou: “[...] Terena... É a mistura que deixa a gente sem saber que lado puxou mais, né”.

Entende-se, neste sentido, ou seja, na segunda afirmação da estudante, que uma identidade, seja ela individual ou coletiva, é construída e ressignificada na interação com os grupos sociais, através de processos de exclusão e inclusão, que compartilham certos valores que dão significado a vida que pertencem. Lembrando Hall (2000, p. 104)

³⁰ A palavra “mestiço” é usada pela comunidade para identificar filhos originários de duas etnias.

³¹ A palavra “tradicional” é usada pela comunidade para dizer que praticam a língua, danças, etc. Caso contrário, eles dizem que não são tradicionais, embora morem na aldeia, vivenciem o cotidiano e mantenham formas específicas da alimentação, de religiosidade...

a identidade “[...] é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a invenção e a emergência [...]”. É [...] “fundada na fantasia, na projeção e idealização (2000, p. 106)”.

Etnicamente a estudante se afirma como Terena, apesar de se ver como uma mestiça, por isso não é tradicional, no sentido de ser pura e essencialista ou de manter os costumes e valores da etnia.

Neste caso, pode-se dizer que há uma identidade multirreferencializada, consequência dos contatos interétnicos nos espaços de fronteiras. Segundo Poutgnat (1998, p. 188):

[...] as fronteiras étnicas persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. [...] Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, *apesar* das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais.

Isso ocorre nesta região, geralmente com os Terena, pelo fato das pessoas dizerem que “vocês não são mais índios”, principalmente quando comparados às outras etnias presentes na aldeia (Kaiowá e Guarani) que mantêm padrões culturais diferenciados, talvez mais visíveis aos olhos da sociedade não índia.

A respeito dessas falas, pode-se entender que o “indígena” é visto como um estereótipo. Por um lado, o estereótipo que o “outro” (não-índio) faz do índio e por outro lado o estereótipo que o indígena faz de si mesmo, como se pode perceber na fala do estudante, quando ele fala sobre a escola:

T: [...] ter um futuro para mim porque **além de ser índio** né, tem que ... se ... que **índio também é capaz de estudar de ter um futuro**, ter um emprego né, é isso que eu acho. [...] **Além de ser índio, por que tipo você chega na cidade sofre por discriminação, preconceito.** (Grifos meus)

Nas interpretações das falas dos estudantes do ensino médio, nota-se que a escola é a possibilidade para ser como o Outro. É o que o permite combater o estereótipo que ele criou de si mesmo em função de discursos coloniais de ser inferior, incapaz, como mostra a fala do estudante “que índio também é capaz de estudar e ter um futuro”.

Para Bhabha (1998, p. 110) o estereótipo:

[...] é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos

objetivos críticos e políticos mas que mudemos o próprio objeto de análise.

Esse discurso também parece ser de querer assemelhar-se com o “outro”, de esforçar-se para ser como o “outro ocidental”. Na fala do estudante que “índio também é capaz de estudar, de ter um futuro”, é possível perceber segundo Skliar (2003, p. 99) que:

A perda do mapa da mesmidade é, sobretudo, a perda da cópia de uma espacialidade habitual: a mesmidade ocupando o centro, correndo por suas fronteiras cada vez mais para fora e concentrando tudo e todos na periferia, nas bordas, naquilo que se supõe ser marginal, ser excluído, ser expulso. E a periferia, as bordas, o marginal, **o excluído, cuja única razão de sua existência deveria ser esforçar-se para entrar, para estar incluído, para estar no centro, para ocupá-lo e assim ser, finalmente, como os demais** (Grifos meus).

A escola neste contexto pode ser entendida como um espaço de relações de poder. Para Brand (s/d, p.06) o papel da escola é um “[...] espaço polifônico, onde se cruza as expectativas e os interesses múltiplos e por vezes contraditórios, vivenciado pela comunidade indígena”.

Pensar o sentido da escola, para os estudantes indígenas, no contexto escolar, exige compreender como os significados e os sentimentos são produzidos, tendo em vista a sua relação com a comunidade, o contato, o entorno e a interpretação que fazem da escola. Para a estudante Terena a escola é:

[...] é onde a gente aprende as coisas que a gente não aprende em casa né, a gente aprende a maioria na escola e ... também já é uma base pra gente entrar na faculdade né.

A escola [...] assim é a base da educação né [...] ela tenta passar pra gente o que os pais não passou né [...] e o que a gente não sabia a gente aprende na escola e assim pra comunidade indígena é um privilégio ter uma escola assim, por que muitos alunos desistiu por causa da distancia né, por não ter transporte pra levar pra cidade, então isso aqui, essa escola ajudou bastante [...].

Percebe-se, nas falas, que o sentido da escola para os estudantes está relacionado à garantia de ser alguém na vida, tendo emprego e *status* dentro da aldeia. Isso se deve, talvez, por ver amigos, pais, parentes, que, através da “escola”, tenham obtido um emprego como professor, agente de saúde, auxiliar de enfermagem, e, com isso,

mantêm uma forma de vida diferenciada da dos demais, como, por exemplo, casa boa³², carro, celular, roupas boas...

Diante das condições econômicas desfavoráveis, os estudantes vêem na escola a possibilidade de ter uma vida melhor e conquistar aquilo que desejam.

Ao contrário, como em outros casos, fica também a imagem dos que não tem estudo, ou seja, **os que não passaram pela escola** são os que trabalham em usinas de álcool, o que é muito presente na vida dos índios do estado do Mato Grosso do Sul, fazer “bicos”, trabalhar em fazendas, coletar feijão... E isso, os estudantes dizem que não querem para eles.

Isso é possível perceber na fala de uma estudante que tem parentes que estudaram e diante disso mantém um padrão de vida diferenciado:

G: Bom meu primo é enfermeiro né. Pelo jeito que eu vejo ele vive bem né, assim ganhando. Que nem pra mim, faze um curso, pra mim ser professora aqui dentro, eu não vou conseguir porque eu não falo a língua. Ai assim pra mim ficou mais fácil fazer de auxiliar de enfermagem mesmo que nem eu te falei.

Nos depoimentos observa-se que o sentido da escola, em muitos casos, centra-se em ser um espaço onde a educação é vista como uma necessidade de subsistência, em que buscam perspectivas de melhoria de vida, ou seja, querem ou entendem que a escola é uma oportunidade diferente em suas vidas.

Neste caso, percebe-se a escola como um local privilegiado pela comunidade. Quem tem estudo “está à frente”. A possibilidade para conseguir melhorar de vida, de ter um emprego, cursar uma faculdade.

Nas falas dos estudantes, a seguir, pode-se perceber que esta visão sobre a escola como um lugar onde vai ajudar a arrumar um emprego, é influenciada pelos pais, desde pequenos:

G: Porque os pais da gente fala: vocês tem que estudar, estudar para ter um emprego bom, não sei o que, e ficar trabalhando na sombra e tal. Mas acho que não para por ai né, mesmo com emprego a gente continua estudando, mas eu acho que nunca para.

K: A minha mãe fala que ela não quer o futuro que ela teve, assim passar pela situação que ela passou né. Ela quer um futuro melhor. [...] Ah, ela fala assim que quando ela era mais nova não

³² Casa boa apresentada aqui no texto pelos estudantes indígenas como uma casa de alvenaria, que ele possa forrar; uma casa diferente da estrutura tradicional indígena.

tinha ônibus, a escola muito longe. A aldeia era só mato e era perigoso para ela ir para escola. Era muito difícil a vida deles.

Para um estudante kaiowá:

[...] eu sempre pensei meu futuro direto, de conseguir uma faculdade algum dia. Até agora eu deixei minha mãe e meu pai, deu muito conselho pra mim. Ai quando pessoa tem quatorze ano, quinze ano já casou já, lá na aldeia Panambi, e ... eu estou agora com dezenove anos e eu sou jovem ainda para isso, eu tenho muita coisa meu futuro. Eu estudava no Panambi, eu estudava a noite... da supletivo, quando chove eu fui na escola direto ... e molhava todo meu material, eu tinha terra e meu pai ... Capitão Valdomiro ele, é tiraram a terra meu pai, e ai material todo molhado, meu lápis tudo sumiu, material, e hoje eu penso meu futuro agora mesmo. **Eu lembrei tudo palavra minha pai minha mãe, eu que um dia nos vai ficar um dia de boa por ai ...**(grifos meus).

A expressão do estudante “ter um futuro” diz respeito a ter um trabalho assalariado e não braçal. A preocupação do futuro parece ser individual, não inclui um projeto de melhoria da comunidade ou vida de seu povo. A escola aparece, nos discursos, como um caminho de possibilidades, para alcançarem o que querem.

O estudante fala muito em “conselho”. O conselho faz parte da pedagogia indígena. É um tipo de conversa que os pais têm com os filhos. Os estudos de Pereira (1999, p. 344) em *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*, explica que:

O conselho assume o papel central no processo de reprodução dos valores e costumes de geração em geração, é o conselho bom que mobiliza as disposições favoráveis à convivência saudável, mas estas disposições são, ao mesmo tempo, estéticas, pois viver bem é viver de maneira bela e, por isso, o conselho bom é, ao mesmo tempo, bonito.

É através do conselho que os mais novos aprendem com os mais velhos os ensinamentos indígenas. Pode-se dizer que o conselho é uma orientação para a vida.

Seguindo a explicação do estudante o “conselho” é:

K: É assim, pra respeitar mais velho, respeitar professor. Para presta atenção na aula, respeitá também secretaria de educação, tudo pessoa velha. E pra ajuda... um dia vai ter casa boas da escola... um dia vai ter salário... faculdade e agora vai... meu pai cada dia me ajudo... compro material, caneta, lápis e daí falou você vai consegui, se Deus quisé você vai consegui esse estudo.

Neste sentido, explica Pereira (1999, p. 344) que “[...] A ausência de conselhos implica a perda da família, as pessoas se perdem, se dispersam; o conselho bom

promove o levantamento das pessoas e dos grupos nos quais elas se incluem e atuam socialmente enquanto pessoas plenas, segundo a concepção kaiowá”.

Uma pauta presente na fala dos estudantes diz respeito à língua indígena, que é uma questão conflitiva e tensional na escola. Entende-se, em alguns casos, que a língua indígena também é vista como um “entreve” para os estudantes indígenas. É inferiorizada, principalmente por não ser valorizada na sociedade não índia.

Nesta questão da língua indígena, é possível perceber a ambivalência dos discursos dos estudantes indígenas em que a língua é desvalorizada por não ser prestigiada na sociedade não índia e, ao mesmo tempo, está sendo valorizada, por ser requisito para concursos e cursos de formação específicos em áreas indígenas.

Na grade curricular da escola constam duas disciplinas: língua Terena e língua Guarani. Os alunos dizem que hoje está sendo bom porque os concursos voltados para as populações indígenas em Mato Grosso do Sul pedem a língua materna (indígena), exceto para os Terena que não falam mais a língua, lembrando que isso ocorre na região de Dourados, onde a grande maioria dos Terena não falam mais a língua indígena³³.

Para o estudante:

T: [...] primeiro lugar a estrutura e algumas matérias que eu sou meio contra assim. Tipo, **não é porque eu sou índio**, mas tem língua terena, língua guarani que a gente estuda né, aqui, eles falam que a gente vai precisa sim. Eu sou contra isso. [...] porque a gente estuda aqui, e **a gente vai lá pra cidade é muito diferente, é bem diferente, é mais puxado.** (Grifos meus)

Na fala abaixo, a estudante fala sobre a importância de conhecer sua cultura, mas que, em muitos casos, como, por exemplo, vestibular e concursos, os conhecimentos tradicionais não são enfocados e valorizados:

T: É assim porque, é por exemplo, eu acho que assim, tem que valorizar a cultura sim, só que ... lá fora eles não vão pedir isso pra gente. **Na faculdade não vai estar na língua nossa, não vai estar pedindo isso, pedindo aquilo.** E nós temos uma aula lá, de Terena, por exemplo, ela é ... a gente quase não tem ... porque o professor quase não vai ... **então eu acho que tem que colocar outra coisa no lugar daquilo.** (Grifos meus)

Albuquerque (1999, p.3) ressalta que ainda “[...] É tão forte a idéia da excelência do conhecimento ocidental, que ela exerce uma espécie de fascínio mesmo entre os índios, em detrimento dos próprios conhecimentos”.

³³ Os Povos Terenas localizados na Região do Pantanal, com exceção da Terra Indígena Buriti, preservam a língua materna (Aruak).

A busca e o interesse pela língua indígena não parece estar relacionada com a construção da identidade indígena, mas sim aos concursos específicos que exigem o domínio da língua indígena.

Alguns estudantes acham que a língua indígena na escola é desnecessária, pois “não vão aprender nada mesmo”. Justificam que a língua deveria ter sido ensinada em casa pelos pais...

Hoje, entende-se que a escola na aldeia está situada entre duas culturas distintas, em constante conflito, com conceitos, valores e princípios de vida diferentes. Conforme o estudante:

T: [...] que nem aqui a gente tem aulas de Guarani e de Terena né, e eu, na minha opinião eu não apoio isso, porque eu acho que as vezes tira de uma matéria que é de importância pra colocar outra, porque na minha opinião não é importante, porque eu acho que esse negócio de... que um monte de gente fala: mantê a cultura, mantê a cultura, **eu acho que mantê a cultura... mas acho que mantê a cultura vai deixar o índio preso**, porque o... **pra você estudar aqui, depois você sair pra fora você não vai quase precisa da língua terena e da guarani que é mais falada aqui, você vai ter que saber um pouco de biologia, sociologia, essas coisas**. E aqui, acho que eles deixa um pouquinho de lado essas matérias, que eu acho pra mim é importante. Já pra mim não é importante esse negócio de, que nem aqui, quando eles falam né, eu debato direto neles com esse negócio de que eles fizeram nessa escola pra manter a cultura, aí eu digo direto: Olha o que quê aconteceu com esse negócio de manter a cultura, hoje a gente ta passando mal no vento, mal na chuva, tá. E é isso que eu falo.

A questão da língua indígena dentro da Reserva é muito complexa. Enquanto uns não aprenderam em casa porque os pais são pertencentes a etnias diferentes e, por conta disso, não falam a língua indígena, ou mesmo porque não foi ensinado para se evitar os erros de português, outros, onde a língua é preservada pela família, busca-se aprender o português para lidar com o entorno regional.

Diante das políticas de homogeneização a língua é um dos processos de comunicação que pode perder seu valor cultural enquanto língua materna de um grupo, em específico quando esse grupo faz parte de uma cultura diferenciada.

Pode-se dizer que a do sentido da escola para os estudantes é entendido como um caminho que garante condições para uma vida melhor, um emprego onde ele não tenha que trabalhar na roça, salário fixo... Pode-se dizer que esses são discursos tecidos em comparação ao “lá fora”.

Como, por exemplo, a estudante que diz que o significado da escola é para garantir um futuro:

K: Significa muitas coisas pra mim. **Garantir o futuro da gente aqui na aldeia.** [...] a gente que estuda a gente que mora aqui na aldeia, por causa que, nós aqui da aldeia não tem muita oportunidade de estudar lá fora. Lá fora é muita coisa, não muita coisa... muita matéria, mas tem ... a gente tem que comprar as coisas e lá(EE Guateka) não, lá a gente tem tudo de graça e aqui a gente não tem como pagar ... (Grifos meus)

Diante do comentário, questionei a estudante que, se fosse diferente, ela estudaria lá fora, a estudante respondeu: “[...] Não, eu preferia ficar aqui, porque aqui eu estudei desde criança...”.

O que se pode observar é que o sentido da escola é construído em meio às diferenças sociais e econômicas, visando uma melhora de vida, desejo de ser como o Outro. Para Skliar (2003, p.102) esses discursos:

Causam obsessão à falta de lugares, **os não-lugares**, a insistência em um aparente único espaço, a reunião ordenada daquilo que parece estar disperso, a negação de outros espaços que não sejam os mesmos, que não sejam a sistemática expansão do mesmo. (Grifos meus)

Em meio a esse quadro, o sentido da escola é explicado como:

G: [...] para estudar, para você se formar e muitas coisas pra mim a escola [...] Melhorar de vida ... assim, conseguir um emprego, porque [...] É. hoje em dia sem estudo você não arranja emprego.

K: Assim, pra ajuda, quando termina faculdade né, tem emprego e ajuda com qualquer coisa, tirar... aluga casa, comprar carro pra ele, ai cria filhos, fica bom, fica de boa ai. Ai isso memo, trabalho dá emprego pra ele.

Nos discursos acima, entendemos como Simon (1995, p.68, Grifos do autor) que:

O processo de escolarização está implicado na formação de regimes discursivos que definem aquilo que conta como recurso material ou social e, ao mesmo tempo, produzem, organizam e regulam idéias e concepções sobre quais ações são possíveis e legítimas. Como tal, as escolas constituem locais de *política cultural*, organizadas através de modos de produção semiótica que empregam variadas tecnologias culturais para representar, exibir e facilitar a medição de asserções de conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos/as.

Observa-se nos depoimentos dos estudantes que a escola é o lugar onde eles depositam suas expectativas de futuro, ou seja, onde seus ideais poderão ser possíveis:

T: [...] tipo sem estudo hoje a gente não consegue nada né, tipo **pra ser um gari assim hoje em dia precisa de estudo.**

G: É porque hoje em dia a **gente não arruma um emprego assim bom se a gente não tem estudo** né? Por isso é que eu acho muito importante. [...] só aqui dentro ... aqui dentro tem muito já, porque mais tarde aqui pode sê que tenha vaga assim mas só que eles pega mais o que fala a língua né. Eu sou guarani mas eu não consigo falar a língua, porque desde pequena o pai não falou com nós né. [...] Ele só falou o português e nós só aprendia o português... [...]ele quer agora que nós aprende... ele não falou porque não quis mesmo né, porque desde pequeno tem que ensinar pra você aprende.

T: pra aprende mais... **de arrumar um emprego mais ou menos fixo...** sei lá né, que dá **pra gente ganhar bem.** Acho que vai me ajuda bastante, pra ajuda meus pais financeiramente, **pra não trabalha no corte de cana.**

Os depoimentos acima apontam o sentido da escola através de discursos colonialistas, onde se considera o índio e a sua cultura como inferiores. Nota-se muito presente, ainda, a idéia de ser como o “outro” (não índio), ter habilidades e conhecimentos ocidentais posto pelo contexto histórico vivido.

Como diz Woodward (2000, p. 17) “[...] Os discursos e sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Os discursos são, muitas vezes, ambivalentes, frutos de tensões e conflitos construídos ao longo de suas histórias de vida. As experiências de vida, o preconceito, a necessidade de uma vida melhor, os conflitos interétnicos, fazem os estudantes indígenas desejar “ser alguém” que não seja anulado pela sociedade não índia. Neste sentido, a escola é a possibilidade de ser como o outro e visível aos olhos da sociedade não índia. O que reforça a política integracionista da “escola para índios”.

Na construção da história de vida: o sentido da escola

A opção por histórias de vida implica na compreensão do entendimento individual do sujeito, dos posicionamentos e posições que este assume em relação à escola.

Destaco a histórias de vida de quatro estudantes indígenas do Ensino Médio, à luz da sua própria perspectiva, buscando compreender, na sua subjetividade, como foi construído o sentido da escola em suas vidas.

De acordo com Silva (2000, p. 55) a subjetividade:

[...] sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. [...] envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. [...] inclui dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições.

Para tanto, pode-se dizer que nas conversas mais espontâneas é que as vivências e os sentimentos, aqui descritos, aparecem.

Para as coleta de histórias de vida foi dada atenção ao percurso biográfico dos estudantes, a escola, os pais e a infância

Tendo em vista que a escola é um lugar de encontro entre diferentes, um espaço de conflito e tensão, as “histórias de vida” nos permitem inferir a construção dos sentidos do “para quê escola”, na ótica dos estudantes indígenas do Ensino Médio.

Nas histórias de vidas apresentadas, os estudantes pertencem a famílias grandes³⁴ (ou pelo menos foram criados por famílias grandes), com distinções sócio-econômicas e diferentes representações na comunidade.

Através das distinções sócio-econômicas e das diferentes representações na comunidade é possível perceber a construção do sentido de escola sob diferentes posições e percepções. Como, por exemplo, comparando a fala da estudante Kaiowá que tinha que trabalhar para ajudar a sustentar a casa e com o dinheiro que ganhava “[...] Comprava as coisas pra casa. Quem trabalhava era eu, porque meu pai não tinha emprego [...]”, percebe-se que constrói a partir de um ponto de vista diferente do estudante que não tem a mesma obrigação e/ou responsabilidade, como é o caso de Terena, que trabalha com os pais desde pequeno na lida com o gado e na mercearia e tem um padrão de vida diferenciado dos demais.

Desse modo, pode-se se perceber que o sentido é construído a partir do posicionamento do sujeito, de onde ele se encontra, das suas experiências e vivências. No relato de Terena a escola é para garantir sua independência “[...] eu até agora to dependendo do meu pai ainda, moro junto com ele, ele me dá roupa, essas coisas e eu acho que pra mim a escola vai garantir que eu seja independente mais rápido [...] você

³⁴ O termo famílias grandes utilizadas no texto é utilizado para expressar famílias com grande número de filhos, famílias numerosas, prole, agregação.

tem que ter um trabalho, só pra você, tem que ter sua própria casa, sua própria condução, sua própria família [...]”.

Simon (1995, p. 63) fala que:

[...] reconhecamos que as pessoas não vivem suas vidas no interior de campos discursivos unificados. Isto é, a textura da vida cotidiana torna disponível uma multiplicidade de localizações no interior das quais formas específicas de sociabilidade, com diferentes graus de importância afetiva, são construídas [...].

Foi possível observar na falas dos estudantes que os pais sempre incentivaram os filhos a estudar para terem melhores condições de vida –“ter um futuro”. Vieira (1999, p. 59) explica que “[...] a mentalidade é construída por todas as experiências da vida social, pelos adultos com quem se interage desde criança, [...] enfim, pela educação em geral e pela participação num coletivo que tem hábitos e juízos elaborados”.

As referências dos estudantes são os pais, os irmãos, as pessoas próximas que, para subsistência, fazem trabalho braçal. Como diz Terena:

[...] meu pai e minha mãe não conseguiram sair da segunda série.
[...] Os outros meus irmãos... o que mais estudou ta na sétima.
[...] Uma é dona de casa [...].
[...] O meu irmão estudou até a quarta série. Ele faz diária por ai
[...] Podia até prestar concurso público que tem dentro da aldeia, só que tem que ter no mínimo a oitava série [...].

A partir das referências que a estudante tem (vida familiar), começa a “olhar para o horizonte do outro” (MANFRÓI, 2002) a desejar um outro lugar. E, no imaginário dos estudantes, a escola é a possibilidade de chegar a esse lugar onde vão ter “melhores condições de vida”, diferentes das vivenciadas pelos pais e irmãos.

Na educação familiar, pode-se perceber, conforme a fala dos estudantes, que os pais ensinavam aos filhos o que achavam que eles deveriam aprender na educação e costumes tradicionais, alguns com mais intensidade, outros com menos. Como, por exemplo, no caso da língua indígena que, em algum momento, os pais deixaram de ensinar aos filhos porque poderia atrapalhar o português, ou também, deixaram de ensinar os costumes tradicionais considerando que não precisariam ensinar aos filhos do mesmo modo como foram ensinados.

Diante dessa idéia e das relações com o entorno, os valores passam pela ressignificação cultural (ROSSATO, 2002), atribuindo novos significados à cultura de origem.

Entende-se que as experiências escolares foram as mesmas. Todos passaram pela escola da Missão (EM Francisco Meireles), pelo menos da 5ª a 8ª série. A escola da Missão tem objetivos e metodologia voltada para a evangelização e integração da população indígena. Em outros momentos do período de escolarização os estudantes freqüentaram as escolas da aldeia ou da cidade.

A pesquisa mostra que a construção do sentido da escola para os estudantes do Ensino Médio é um processo de significação e de valores construído em meio à ambigüidades, que, muitas vezes, vêm de encontro com a falta de lugares, os *não-lugares*. Segundo Skliar (2003, p. 102) apoiado em Marc Augé (1999), o não-lugar é “[...] um lugar oposto àquele espaço do outro que está necessariamente fora e cuja aparente exterioridade não é outra coisa senão a tentativa de dominar sua instabilidade e sua ambigüidade como objeto (de conhecimento) social”.

Os não-lugares estão no “ser alguém”, “ter um futuro”, “aprender o português”, “ascensão social”, “status”, “ter emprego”, “prestígio na comunidade”... Como segue nas falas dos estudantes:

K: [...] arrumar um emprego, um serviço bom, na sombra, num ta lá esfregando chão essas coisas [...]

G: A necessidade... de muitas coisas [...]

T: [...] não ser uma pessoa sem estudo [...] ter uma profissão. Ter um emprego bom. Estudar e fazer uma faculdade boa.

T: Prepara eu né, pro mercado de trabalho [...]

Os não-lugares são entendidos, aparentemente, como um único espaço que dá início a novos interesses e necessidades (SKLIAR, 2003).

O sentido da escola para os estudantes indígenas se constrói num espaço de conflitos e tensões, diante do contato interétnico e das suas experiências de vida. Constroem no imaginário uma escola “salvadora” e de possibilidades, que faz ser alguém frente à comunidade indígena e ter espaço na sociedade não índia.

Considerações Finais

Diante da configuração étnica, política e social da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS, a pesquisa procurou abordar e esclarecer que cada pessoa está permeada por signos e símbolos que lhes dão a razão de ser. Portanto, é importante

lembrar que o sentido da escola deve ser entendido no diálogo com a diferença, levando em conta uma cultura específica atravessada pela complexidade do mundo moderno.

A construção do sentido de escola para os estudantes está ligada ao contexto histórico e às transformações sociais, políticas e econômicas da aldeia, vivenciadas num espaço de fronteiras.

Os estudantes mostram, em primeiro lugar, a escola como mecanismo de ascensão social, ou seja, para “ter um emprego”, “ser alguém na vida”, “ter um futuro” e “melhorar a qualidade de vida”...

A influência dos pais é muito forte nesta construção. Incentivam os filhos, desde pequenos, a estudarem para ter um padrão de vida diferente do que vivem, ou viveram, que ofereça condições econômicas mais favoráveis, tendo em vista o lugar que ele ocupa na comunidade, principalmente quando não é um lugar prestigiado.

As dificuldades enfrentadas pelos pais, de terem que trabalhar em fazendas das redondezas, também trabalhar vendendo milho e mandioca de porta em porta, catar material reciclado ou vender artesanato na beira do asfalto nas cidades vizinhas, faz com que os filhos passem a “desejar” uma vida diferenciada dos pais.

Em segundo, a economia dentro da reserva é um fator que mostra que quem passa pela escola tem um padrão de vida diferente, assalariado, ao contrário de quem não passou pela escola, que tem que trabalhar nas usinas, fazendas, fazendo “bicos” entre outros tipos de mão-de-obra, ou seja, sub-empregos fora da aldeia.

E, por último, o sentido da escola para os estudantes indígenas é construído junto às influências de contato dentro da Reserva (pois não são povos isolados e sim, povos em contato com o mundo) e da necessidade de lidar com as exigências do mundo moderno: da escrita, do avanço tecnológico, do celular, entre outros.

Pode-se dizer que o sentido da escola para os estudantes indígenas do Ensino Médio parece responder a um desafio padrão. Embora cada um tenha suas expectativas de vida, necessidades e diferentes representações na comunidade, todos vêm na escola o espaço de formação para contribuir para o desenvolvimento social e econômico da comunidade, buscando capitalizar bens materiais e ter ascensão social.

Para os estudantes, é na escola que eles depositam suas expectativas de futuro e onde vão conseguir dar as respostas para suas vidas.

A construção do sentido da escola é um processo contínuo, sempre em reelaboração, produzido historicamente e no dia-a-dia dos estudantes, fruto das incertezas e ambivalências “do que eu sou” e do “que eu quero ser”. Diante disso, o

sentido da escola para os estudantes do Ensino Médio não deve ser entendido na sua dimensão, mas nas interseções (FLEURI, 2003).

Feito o estudo sobre a construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do Ensino Médio, fica o seguinte questionamento: tendo em vista dois mundos diferentes, considerando a interação entre a sociedade índia e não índia, como egresso dessa escola “salvadora” a vida cotidiana dos estudantes indígenas do ensino médio continua a mesma? A escola responde as expectativas de vida desses estudantes?

Referência Bibliográfica

ALBUQUERQUE, J. G. *O Papel da Antropologia, da Lingüística e da Pedagogia na Educação Escolar Indígena*. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Brasília, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BHABHA, Homi K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 1998.

BRAND, A. *O papel da escola e do professor indígena hoje*. Campo Grande: UCDB, (s/d).

FLEURI, R. M; SOUZA, M. I. P. Entre limites e limiães de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R.M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. DP&A, 2003.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Tradução por Rosa Freire d’Aguia. São Paulo: Companhia da letras, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

MANFROI, José. *O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da Aldeia Te’y Kuê de Caarapó*. Um estudo a partir de lideranças e professores indígenas. Universidade Estadual paulista. Câmpus de Marília. Tese de Doutorado. 2002.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____; ? *Educación para indígenas o Educación indígena?* Primer congreso nacional de educación indígena em el Paraguay. Teko Porá Rekávo. Asunción, 2001.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*. Universidade Estadual paulista. Câmpus de Marília, 2000. (Tese de Doutorado)

_____. *Educação escolar indígena: entre os limites e os limiares da inclusão / exclusão*. XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino – Universidade Federal do Pernambuco. Anais/Resumos, 2006.

_____. *Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola*. Um estudo exploratório. 27ª Reunião ANPED. 21 A 24 de novembro de 2005, Caxambú/MG.

PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. São Paulo, USP, 2004. (Tese de Doutorado)

_____. *Organização Social / parentesco e economia*. Fala proferida na disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em 19/06/2006. Campo Grande, MS: junho, 2006.

POUTGNAT, P. *Teorias da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth*/ Philippe Poutgnat, Jocelyne Streeiff-Fenart; tradução de Élcio Fernandes. São paulo:Fundação edictora da UNESP, 1998. (Biblioteca Básica)

ROSSATO, V. L. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul*. “Será o letrado ainda um dos nossos?”. Universidade Católica Dom Bosco. Campus de Campo Grande. Dissertação de Mestrado. 2002.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

SORATTO, M. *Educação escolar indígena no contexto de uma pedagogia intercultural - um estudo de caso na Tengatú Marangatú*. VI ELESÍ – Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. 15º COLE – 05 a 08 de julho de 2005, Campinas – SP.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A. ; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

VIETTA, K. *Construção e desconstrução das representações sobre as sociedades indígenas*. Seminário Educação, Sociedade e Cultura. UFMS, 2001.

VIEIRA, Ricardo. *História de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999a.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Grupo Temático: Educação Indígena em Contextos Pós-Coloniais

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA:
OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM
MATO GROSSO DO SUL (1994-2004)**

**Prof. MSc. e Doutorando Giovani José da Silva – UFMS/ UFG
Prof^a. MSc. e Doutoranda Léia Teixeira Lacerda Maciel – UEMS/ USP**

Introdução

O objetivo da comunicação é apresentar resultados parciais de um amplo estudo sobre a História da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, particularmente em Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste. Mato Grosso do Sul é um dos mais jovens Estados da Federação e apresenta grande população indígena na atualidade, onde estão presentes, pelo menos, dez etnias: Atikum, Guarani (Kaiowá e Ñandeva), Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié, Terena e Xamacoco (RICARDO; RICARDO, 2006). A rica diversidade encontrada em terras sul-mato-grossenses revela distintas situações vivenciadas por cada uma destas etnias no que se refere à EEI e à formação de quadros para o magistério. Desde meados da década de 1990 foram realizados cursos de formação de professores que atenderam, prioritariamente, aos Guarani, Guató, Kadiwéu, Kinikinau e Terena, que hoje estão, em maioria, ministrando aulas dentro e fora das aldeias e/ou freqüentando o Ensino Superior.

Pensar a História da Educação e seus sujeitos obriga pesquisadores a refletir também sobre a histórica exclusão a que foram submetidos determinados grupos do processo escolar, em contextos pós-coloniais.³⁵ Perceber as trajetórias espaciais e temporais das populações indígenas em tais contextos e suas relações com a instituição escolar enriquece a própria História da Educação brasileira, ainda bastante focada apenas em escolas não-indígenas. Assim, no texto seguinte é feita uma breve análise do **Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau para o**

³⁵ Sobre tais contextos, cf. a importante compilação, traduzida para o Espanhol e publicada na Bolívia, **Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad** (CUSICANQUI; BARRAGÁN, 1997).

Contexto Indígena, do Projeto *Ará Verá* e do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para Educação Infantil e Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinawa. Salienta-se que tal empreendimento permite recuperar vozes de sujeitos indígenas e a implicação de suas presenças na cena escolar contemporânea, em um período que abarca o final da segunda metade do século XX e o início do século XXI.

O Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau para o Contexto Indígena

Organizado pela Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul (AEC/MS), o **Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau para o Contexto Indígena** funcionou a partir de 1994 na Escola “Pe. Felix Zavattaro”, em Campo Grande, capital do Estado. Foram formadas duas turmas: a primeira entre 1994 e 1996 e a segunda entre 1996 e 1998. Embora tivesse a intenção inicial de formar professores das etnias Kadiwéu e Terena, o curso formou uma maioria Terena, tendo concluído apenas um Kadiwéu, além de um Guató. Este projeto foi pioneiro no Estado, tendo sua autorização de funcionamento aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) desde, praticamente, seu início.

Houve por parte dos responsáveis pelo Curso, uma grande preocupação em acompanhar os alunos indígenas da maneira mais próxima possível, inclusive com visitas às aldeias. Salienta-se que a maioria dos docentes não possuía, até então, experiência alguma em Educação Escolar Indígena. Isso não impediu o bom andamento dos trabalhos, que contou com a presença de lingüistas estadunidenses, que há anos pesquisavam a língua Terena. Deste curso resultaram publicações, tais como dicionários e livros de plantas medicinais (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1999; 2000a; 2000b). De acordo com a pesquisadora Ieda Marques de Carvalho, o curso recebeu parte significativa de recursos financeiros e assessoramento didático da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (CARVALHO, 1998).

A matriz curricular do Curso, inicialmente com dezessete disciplinas, previu uma carga horária de 2.300 horas, incluído o estágio. O Curso, é necessário lembrar, ocorreu antes da nova LDB, de 1996, e esteve pautado, portanto, pelas diretrizes da lei 5.692/71. Estiveram envolvidos, além da AEC/MS e a UCDB, o Conselho Indigenista

Missionário de Mato Grosso do Sul (CIMI/MS), a Funai e outros órgãos governamentais e não-governamentais.

O Projeto *Ara Verá*³⁶

A partir de 1999, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) ofereceu aos Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva, do sul do Estado, o **Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores – Projeto *Ara Verá***, um programa de formação específica para o exercício do magistério nas séries iniciais. O curso foi oferecido em etapas, no município de Dourados e, de acordo com o projeto pedagógico do curso, os princípios metodológicos implicaram numa formação que correspondesse à especificidade das culturas Guarani, superando o modelo da racionalidade técnica e priorizando uma formação crítica e reflexiva. Preconizou-se, ainda, uma escola que pudesse mediar a construção do projeto de futuro da comunidade, privilegiando a formação de professores índios pesquisadores de seus próprios saberes e de sua própria cultura.

A escola é uma instituição articuladora dos saberes culturais das etnias Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva e está no centro das discussões dos projetos de futuro para essas comunidades. Pelos registros históricos, os Guarani passaram por um intenso contato interétnico resultante do processo de perda de suas terras tradicionais e seu confinamento em reduzidas áreas indígenas (BRAND, 2003). O modelo educacional adotado nas escolas desse grupo foi permeado por evidentes relações de poder. As escolas das comunidades sempre foram mantidas por instituições governamentais ou não-governamentais ou, ainda, missões religiosas.

De acordo com a pesquisadora Suelise Lima-Ferreira (2006) buscar a transposição do modelo tradicional integracionista que imperava nas escolas, para um modelo de formação reflexiva, requereu reestruturação curricular das propostas pedagógicas consolidadas existentes. Foi preciso romper com a idéia do docente como mero transmissor de conhecimento e superar os modelos de formação que simplesmente sobrepujam o “como” ao “o que ensinar”. Assim, para a autora, nesse processo, o principal objetivo é o de que o professor perceba que é um agente histórico de transformação da sua comunidade e, para tanto, a formação precisa ser reflexiva e investigatória.

³⁶ Termo denominado pelas etnias Guarani (Kaiowá e Ñandeva), cujo significado é “tempo-espaço iluminado”.

O Projeto *Ara Verá* teve início com um grupo de 80 cursistas oriundos das aldeias de 12 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. Foi organizado em sete etapas, cada uma subdividida em etapas intensivas presenciais e etapas intermediárias, com duração de três anos e meio e carga horária total de 3.210 horas para cada turma. Concluiu sua primeira turma com 73 cursistas, em novembro de 2002, já iniciando sua segunda turma nesse mesmo ano. Foram formadas, portanto, duas turmas ao longo de pouco mais de cinco anos de funcionamento do projeto, que contou ainda com a participação esporádica de indígenas Ofaié e Guató.

Os participantes da primeira turma retornaram às suas comunidades para assumirem suas atividades pedagógicas e, principalmente, atuarem no desenho do projeto político-pedagógico, que pressupõe o conhecimento da comunidade para qual se destina. O *Ara Verá* teve um sentido que ultrapassou a dimensão educacional, pois foi além das questões da escola indígena, uma vez que se converteu em catalisador para a reflexão e discussão do próprio projeto histórico dos grupos Guarani. Este projeto tornou-se um espaço de revitalização desses grupos que haviam sido obrigados, até um passado recente, a uma “educação para índios”, imposta a eles por longo período.

Nas palavras de um dos discentes indígenas do projeto *Ará Verá*:

No tempo em que eu estudei na escola, desde o início, eu achava uma coisa ótima, dizia que eu vou aprender muitas coisas para a vida. Claro, aprendi mesmo na escola, aprendi a ler escrever e outras coisas. Mas só que nunca fui acordado o que estava se passando com os meus patrícios índios. [...] (apud LIMA-FERREIRA, 2006, p. 100).

O trecho destacado demonstra, portanto, ter sido necessário investimento na formação de professores reflexivos e pesquisadores, propiciando a pesquisa centrada na construção do conhecimento pelos Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva. Foram produzidos diversos materiais ao longo do Curso, alguns deles publicados (MATO GROSSO DO SUL, 2002; BRASIL, 2002a; 2002b; 2002c).

O Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para Educação Infantil e Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinawa

Há registros históricos da existência de escolas presentes na *Reserva Indígena Kadiwéu* desde o final da década de 1940. Estas escolas foram mantidas primeiramente pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, depois, pela Fundação Nacional do Índio

(Funai). Até 1997, as escolas indígenas de Porto Murtinho estavam sob a administração do órgão indigenista ³⁷, em parceria com diversas instituições. A partir daquele ano, a Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, através da então Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, iniciou um trabalho visando à inserção das escolas dos Kadiwéu e Kinikinau na Rede Pública Municipal de Ensino, atendendo, assim um pedido formal das comunidades indígenas da *Reserva*.

Ocupantes da maior área indígena do Centro-sul brasileiro, os índios Kadiwéu vivem em um território com aproximadamente 538.536 ha no município de Porto Murtinho, em pleno Pantanal, Estado de Mato Grosso do Sul. Segundo o Censo Kadiwéu ³⁸, de 1998, realizado pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, nessa área viviam 1.348 indígenas de três etnias: Kadiwéu, Kinikinau e Terena, com predominância da primeira, distribuídos em cinco aldeias: 954 índios na aldeia Bodoquena, 195 na aldeia São João, 88 na aldeia Tomázia, 74 na aldeia Campina e 37 índios na aldeia Barro Preto. Até o ano 2000, a escola oferecia apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental.

A população em idade escolar é atendida pela Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e pelas extensões instaladas em cada aldeia, mantidas pelo poder público municipal. A Escola – Pólo, situada na aldeia Bodoquena, e a Extensão *Koinukunoen*, na aldeia São João, atendem crianças, adolescentes e jovens da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Escola-Pólo e todas as extensões possuem professores indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa conquista só foi possível através do Curso Normal em Nível Médio, ocorrido entre os anos de 2002 e 2004.

O histórico do Curso Normal em Nível Médio para Formação de Professores na *Reserva Indígena Kadiwéu* iniciou-se através das reivindicações das próprias comunidades indígenas, desejosas de contar com profissionais índios habilitados para administrarem os trabalhos nas unidades escolares localizadas nas aldeias. Dessa forma, a Prefeitura de Porto Murtinho, através da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e

³⁷ Esta situação ocorria, ainda que desde 1991 a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena estivesse sob a responsabilidade do Ministério da Educação (Decreto nº. 26, de 04/02/91).

³⁸ O Censo Kadiwéu 1998 foi realizado pela Prefeitura de Porto Murtinho, com o objetivo de conhecer, estatisticamente, os índios que habitam o Território Indígena que está situado nesse município. Foram elaborados questionários e os professores indígenas providenciaram a realização das entrevistas com índios Kadiwéu, Kinikinau e Terena que ali habitam. De posse desses dados, a Prefeitura planejou sua atuação frente à situação educacional precária que se encontrava na população indígena Kadiwéu (PORTO MURTINHO, 1998).

Lazer, realizou o *Encontro Preparatório ao Curso de Formação de Professores do Território Indígena Kadiwéu*³⁹, em julho de 2001.

Das discussões que se seguiram a partir do Encontro, foram elaboradas pela equipe de trabalho que vinha acompanhando o processo pedagógico desenvolvido em terras dos Kadiwéu desde a *I Etapa de Capacitação Continuada*, em 1999, e chefiada pelo professor Giovani José da Silva, é que surgiu o Projeto ora analisado. As instituições que compareceram ao referido encontro se apresentaram inicialmente como parceiras no projeto, mas o abandonaram ao longo do tempo.

Sem parceiros institucionais, tal como ocorrido em outros cursos semelhantes, enfrentou-se os mesmos problemas e dificuldades, principalmente financeiras, no início e durante toda a execução do projeto. Se as dificuldades e problemas enfrentados foram semelhantes a outros cursos de formação, em dois pontos o Projeto Kadiwéu e Kinikinaw se diferiu. Em primeiro lugar, o Curso teve todas as etapas desenvolvidas na Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo, na aldeia Bodoquena, a maior da *Reserva*, ou seja, o cotidiano da comunidade pôde ser enfatizado nas aulas. Em segundo lugar, foi um Curso Normal em Nível Médio para Formação de Professores Indígenas elaborado, executado e mantido quase que exclusivamente por recursos municipais, através da então Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Porto Murtinho (SEMEEL).⁴⁰

O Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para Educação Infantil e Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinawa tratou-se de um Curso Normal, específico em Nível Médio, que habilitou 15 professores indígenas Kadiwéu, 02 índios Kinikinaw, além de 02 Terena e 01 não-índia, para atuarem em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Conselho Municipal de Educação de Porto Murtinho autorizou o funcionamento do Curso por meio da Deliberação nº. 13/03/CME, sendo que o Reconhecimento ocorreu

³⁹ Desse Encontro participaram, além dos indígenas, representantes da Funai, do CEE/ MS, da SED/ MS, da Câmara de Vereadores de Porto Murtinho, do Conselho Municipal de Educação de Porto Murtinho, do Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul (CEEI/ MS), do Colégio Via Sapiens (município de Cotia, SP) e da Faculdade de Artes Plásticas, da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), instituição de Ensino Superior do município de São Paulo, SP. Cf. JOSÉ DA SILVA; SOUZA, 2005.

⁴⁰ A Prefeitura Municipal de Porto Murtinho investiu R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) ao longo dos 26 meses de duração do Curso. Na fase final, porém, esgotadas as possibilidades de se conseguir a captação de outros recursos municipais, recorreu-se ao *Programa Fome Zero Indígena*. Através de uma nova parceria com as Secretarias de Estado de Educação e de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária foram investidos pouco mais de R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais), destinados, sobretudo, ao pagamento de salários atrasados dos professores ministrantes e de passagens terrestres. Cf. JOSÉ DA SILVA; SOUZA, 2005.

em 2005. Este Curso atendeu a uma única turma, composta inicialmente por 29 cursistas, tendo o início em janeiro de 2002 e o término em fevereiro de 2004. O Curso visou satisfazer o conjunto de necessidades específicas da formação de professores das etnias Kadiwéu e Kinikinau, a partir de uma abordagem curricular diferenciada, específica, multilíngüe e intercultural, o que atendeu aos pressupostos legais com relação à formação de profissionais de Educação Escolar Indígena.

O Curso foi oferecido em Etapas e estruturado em áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Comunicação e Expressão, Cultura Corporal do Movimento, Expressão Artística, Informática Básica, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Línguas Indígenas e Literaturas, Lingüística, Literatura Comparada); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia e Programa de Saúde, Física, Matemática, Química); Ciências Sociais e suas Tecnologias (Antropologia Cultural, Geografia, História); e Gestão Pedagógica (Didática, História e Filosofia da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia e Política Educacional) foram transversalizadas pelo componente Prática Curricular. As Etapas foram categorizadas em Intensivas (janeiro e julho de 2002 e 2003 e janeiro de 2004) e Intermediárias (fevereiro a junho e agosto a dezembro de 2002 e 2003), além de uma Etapa Intensiva de Recuperação, ocorrida em fevereiro de 2004.

O Curso se realizou em 3.320 horas, incluindo 800 horas de Prática Curricular. Nas Etapas Intensivas os alunos participavam em conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores do Curso e nas Etapas Intermediárias elaboravam trabalhos, individualmente ou em grupo, estagiavam em salas de aula e liam as obras indicadas, bem como realizavam experimentos. Foram oferecidas, inicialmente, 50 (cinquenta) vagas para os Kadiwéu e Kinikinau e se apresentaram candidatos 22 indígenas Kadiwéu, 03 indígenas Kinikinau, 02 indígenas Terena e 02 não-indígenas (a esposa e a enteada do então chefe do Posto Indígena Bodoquena, da Funai), tendo havido a desistência de 01 Kinikinau, 01 não-indígena e 05 Kadiwéu, além do falecimento de 02 cursistas Kadiwéu durante o Curso, vítimas de um acidente automobilístico, ocorrido em julho de 2003.

O currículo foi organizado a partir de eixos fundamentais, pensados, discutidos e elaborados pelos próprios indígenas – Ambiente, Idioma e Sociedade. Ambiente – tratou do conhecimento e compreensão das questões referentes à terra, água, flora e fauna, em seus aspectos de uso e apropriação, auto-sustentação, biodiversidade, legislação, além dos aspectos culturais e históricos e sua relação com a sobrevivência

física e cultural das atuais e futuras gerações das etnias Kadiwéu e Kinikinau; Idioma – além de ser aceito como elemento de coesão étnica dos grupos, foi tratado como instrumento de produção e reprodução do conhecimento e dos valores tradicionais das sociedades Kadiwéu e Kinikinau, principalmente para a Educação das gerações mais novas, em suas representações oral e escrita, garantindo, assim, a efetivação da comunicação em todas as suas modalidades, entre seus pares e com a sociedade não-indígena; Sociedade – foi entendida como o *locus* no qual a cultura, perpetuamente ressignificada, é revitalizadora e dinamizadora das identidades étnicas Kadiwéu e Kinikinau. Foi o ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural, estimulando o entendimento e o respeito entre pessoas de diferentes etnias.

Dada a sua peculiaridade, o projeto apoiou-se nos princípios metodológicos da produção e apropriação do conhecimento, da totalidade, do multilingüismo, da interculturalidade e das especificidades indígenas, que partiram dos *ethos* Kadiwéu e Kinikinau. Dessa forma, os objetivos gerais do Curso foram: formar professores Kadiwéu e Kinikinau em Nível Médio nas áreas de atuação em Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil; proporcionar o ensino diferenciado, específico, intercultural e multilíngüe, por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais das sociedades Kadiwéu e Kinikinau e do acesso às informações e conhecimentos universais sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não-índias como de outras sociedades indígenas, de forma a atender as peculiaridades da Educação Escolar Indígena nos contextos Kadiwéu e Kinikinau.

Já os objetivos específicos podem ser assim resumidos: propiciar aos indígenas a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas da Pedagogia Escolar; fornecer aos cursistas novos instrumentos de produção de conhecimento, pelo exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura e da sistematização e pelo manejo de novas tecnologias; instrumentalizar os professores Kadiwéu e Kinikinau para elaborarem, executarem, avaliarem e revisarem projetos político-pedagógicos das escolas onde estão inseridos, de acordo com as tradições de suas comunidades; dar continuidade ao processo de preparação dos cursistas Kadiwéu e Kinikinau para a vida comunitária, incluindo as habilidades necessárias para enfrentarem criticamente as situações provocadas pelo contato com a sociedade não-índia, tendo em vista o direito à autonomia sócio-econômica e cultural; estimular e valorizar, através do processo escolar, as tradições, crenças, modos de ser e de viver dos Kadiwéu e Kinikinau, que são a base da sua educação, com vistas ao fortalecimento das identidades étnicas dos referidos povos;

suprir a demanda de professores Kadiwéu e Kinikinau habilitados, para atenderem as escolas de suas comunidades; produzir materiais didático-pedagógicos e literários específicos para os contextos Kadiwéu e Kinikinau.

Os professores-ministrantes do Curso já possuíam certa experiência com as etnias Kadiwéu e Kinikinau, pois eram praticamente os mesmos que entre 1999 e 2001 haviam se responsabilizado pelas capacitações continuadas dos professores indígenas em exercício da função docente. Os maiores problemas enfrentados por esses ministrantes estiveram relacionados à questão do uso da língua indígena para a instrução e não somente como um componente curricular, tendo em vista serem todos não-índios e a maioria da clientela falante de pelo menos uma língua indígena (Kadiwéu, Kinikinau ou Terena). A definição de um sistema de conceitos (Ótimo, Bom, Regular e Insuficiente), pensado pelos próprios indígenas (a partir dos conceitos *Elee*, “Bom” e *Agelee*, “o que ainda não está Bom”, em língua Kadiwéu), inicialmente gerou problemas aos ministrantes, acostumados a quantificar em números e notas o desempenho de seus alunos nas cidades.

O quadro de professores-ministrantes do Curso não contou com a presença daqueles profissionais “especialistas” nas questões educacionais indígenas, ou seja, não havia doutores, apesar dos convites efetuados a uma profissional da área de Lingüística com tal título e que já havia realizado pesquisas na área indígena dos Kadiwéu. No entanto, como já observado, os profissionais que participaram já possuíam experiências anteriores com as sociedades indígenas (Kadiwéu e Kinikinau) desde 1999, quando foram iniciadas as Etapas do Curso de Capacitação Continuada de Professores da Área Indígena de Porto Murtinho. Dessa forma, no quadro de professores ministrantes não havia um lingüista com experiência nos idiomas Kadiwéu e Kinikinau.

Ainda assim, foi possível elaborar dois livros de textos, escritos e ilustrados por todos os cursistas, independentemente da etnia. Os recursos do Projeto *Construindo com as próprias mãos: o ensino de Artes, Geografia e História na escola Kadiwéu*, vencedor do 1º. lugar no II Prêmio Mostra PUC- Rio em 2002 permitiu a sua conclusão. Não obstante, os recursos insuficientes, bem como a ausência de parceiros comprometidos com a Educação Escolar Indígena, foram obstáculos à impressão e à publicação, o que ocorreu somente em 2005 (JOSÉ DA SILVA et al., 2005a; 2005b). Outro material produzido no âmbito do Curso Normal em Nível Médio que merece ser citado foi a Cartilha *ELEE WE GODEWIGA GODIGELATEDI* (Viver nas aldeias com saúde), que traz como conteúdo informações sobre as DST e AIDS.

Tal obra também foi fruto de recursos advindos de projeto, neste caso, o projeto *Viver nas aldeias com saúde*: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e AIDS vencedor na 1ª. colocação da categoria Teologia e Ciências Humanas no III Prêmio Mostra PUC-Rio, em 2003. Tal como acontecera com o livro foi possível a elaboração da cartilha, mas, até o momento, não se realizou a impressão e a publicação do material. O Curso Normal em Nível Médio apresentou limites, como qualquer outro curso de formação de professores indígenas. Um deles é no que tange à compreensão dos conceitos de cada área de conhecimento e à formação pedagógica dos cursistas. A carga horária total não permitiu que se atendesse às necessidades de conteúdo e, ao mesmo tempo, se municiasse o professor indígena com práticas pedagógicas. A carga horária das Etapas Intensivas, por exemplo, foi considerada exaustiva, cerca de dez horas por dia, de segunda a sábado. A presença de indígenas Terena e de não-índios, como alunos, trouxe contribuições e, ao mesmo tempo, problemas durante o Curso.

As contribuições foram, sobretudo, no aspecto da diversidade, da troca de experiências e da solidariedade que se manifestou por diversas vezes entre os cursistas. Os problemas ocorreram em função de o Curso não ter sido pensado para outras etnias, além da Kadiwéu e Kinikinau e sequer para não-índios, que tiveram que se adaptar às peculiaridades, especialmente as lingüísticas. O fato de terem sido planejadas 50 vagas e preenchidas somente 22 pelos Kadiwéu e 03 pelos Kinikinau, tornou possível o oferecimento de vagas aos demais moradores da *Reserva*, com a anuência das comunidades.

Conclusão

A título de conclusão, ressalta-se que as experiências de formação de professores indígenas no Ensino Médio, em Mato Grosso do Sul, não se esgotaram naquelas que aqui foram elencadas. Em 2006, foi criado o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul. O Centro tem como um dos objetivos formar professores da região do Pantanal Sul-mato-grossense em nível médio, com Habilitação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso foi iniciado em 2007 e sua primeira turma encontra-se em formação, sendo composta por indígenas Atikum, Kadiwéu, Kinikinau, Terena e Guató. Os Ofaié, embora não estejam localizados na região do Pantanal também foram convidados a fazer parte do mesmo e os Kamba, localizados no município de Corumbá, não enviaram representante da etnia para fazer parte desta primeira turma.

Aponta-se que o maior problema enfrentado nesse momento para uma análise mais acurada da história desses cursos é o fato de que os próprios envolvidos nas experiências tornaram-se os responsáveis pelas pesquisas sobre os mesmos. Os próprios autores da presente comunicação foram os responsáveis pelo curso realizado entre os Kadiwéu e Kinikinau pela Prefeitura de Porto Murtinho. O mesmo pode-se dizer da pesquisadora Ieda Marques de Carvalho, integrante da equipe do Curso promovido pela AEC/MS e de Suelise Lima-Ferreira, ex-coordenadora do *Ara Verá*. Assim, crê-se que seja necessário também um “olhar externo” para essas experiências, a fim de que as análises não fiquem circunscritas apenas aos seus próprios realizadores.

Pretende-se, a partir de agora, aprofundar a pesquisa, coletando e registrando narrativas orais daqueles que participaram dessas experiências, sejam indígenas ou não-indígenas. Além disso, é necessário verificar-se o exato número de ingressantes e de concluintes, que etnias foram realmente atendidas e onde se encontram, atualmente, os ex-discentes. Pistas importantes podem ser conseguidas por meio dos diários de classe, dos cadernos de discentes e docentes, das normatizações, enfim, de todo o material que puder ajudar a recuperar as experiências vividas pelos sujeitos indígenas no processo de formação de professores. Somente assim crê-se ser possível ouvir estas vozes subalternas (CARVALHO, 1999), negligenciadas por tanto tempo, colocando-as no cânone oficial para que sejam, finalmente, conhecidas, refletidas e respeitadas.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Mini-vocabulário Kadiwéu-Português**. Campo Grande: Alternativa, 2000a. 23 p.

_____. **Mini-vocabulário da língua Terena**. Campo Grande: Alternativa, 1999. 32 p.

_____. **Plantas medicinais: medicina natural indígena**. Campo Grande: Alternativa, 200b. 96 p.

BRAND, A. J. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. **Tellus**, Campo Grande, n. 15, p. 59-70, jan./jun. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ñembohoky Ñe'e Tesai Rehehápe: Mbo'ehára kuéra Kaiowá há Guarani**. Brasília: MEC, 2002a. 40 p.

_____. **Ñemombe'u Je'upy Rehegua: Mbo'ehára kuéra Kaiowá há Guarani**. Brasília: MEC, 2002b. 24 p.

- _____. **Te'ýi Rembiapo**: Mbo'ehára kuéra Kaiowá há Guarani. Brasília: MEC, 2002c. 40 p.
- CARVALHO, I. M de. **Professor indígena**: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande: UCDB, 1998. 218 p.
- CARVALHO, J. J. de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Série Antropologia**, Brasília, n. 161, 1999, 30 p.
- CUSICANQUI, S. R.; BARRAGÁN, R. (Comp.). **Debates post coloniales**: una introducción a los estudios de la subalternidad. La Paz: Sierpe, 1997. 323 p.
- JOSÉ DA SILVA, G. et al. (Orgs.). **Dinatitalo Okomaga Gobagatedi**: construído pelas nossas próprias mãos – Livro de Alfabetização. 2. ed. Campo Grande: SED/MS, 2005a. 129 p.
- _____. **Dinatitalo Okomaga Gobagatedi**: construído pelas nossas próprias mãos – Livro de Neoalfabetização. 2. ed. Campo Grande: SED/MS, 2005b. 133 p.
- JOSÉ DA SILVA, G.; SOUZA, J. L. de. O curso de formação de professores Kadiwéu e Kinikinau: limites e avanços de uma experiência pedagógica intercultural. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp/ ALB, 2005.
- LIMA-FERREIRA, S. A formação para a construção de um projeto de futuro dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul. **Tellus**, Campo Grande, n. 10, p. 95-101, abr. 2006.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Ñe'e Poty Kuemi**: Mbo'ehára Kuéra Kaiowá há Guarani. 2. ed. Campo Grande: SED/MS, 2002. 118 p.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO MURTINHO. **Censo Kadiwéu 1998**. 63 p. Mimeografado.
- RICARDO, C. A.; RICARDO, F. (Ed.). 2006. **Povos indígenas no Brasil**: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. 879 p.

O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA *TEKO ARANDU*: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS GUARANI E KAIOWÁ

REZENDE, MARIA APARECIDA/UFGD/rezemelo@yahoo.com.br

1. Apresentação

Esse texto expõe reflexões sobre os caminhos que vem perpassando o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* que visa formar professores Guarani e Kaiowá. Essa trajetória tem sido palco de muitas conversas, diálogo, conflitos, incertezas, aprendizagens e de muita conquista. Pretendo discutir a origem do curso e sua proposta curricular. A metodologia usada é decorrente de experiências realizadas no desenvolvimento: observação sistemática, diversas reuniões para discutir a construção do currículo do curso e outros assuntos polêmicos. Ao fazer essas abordagens também serão discutidos, ainda que brevemente, trabalho da universidade nessa formação de professores como resultado de um ano e meio de pesquisa.

Assim a primeira parte do texto, apresenta uma discussão acerca da força dos Guarani (Nhadeva) e Kaiowá que exprime um pouco sobre essas duas etnias. A segunda parte, visa expressar a trajetória do Curso de Licenciaturas Intercultural Indígena *Teko Arandu* discorrendo sua estrutura e por fim nas considerações finais coloco as dificuldades enfrentadas para desenvolver esse curso com currículo que escuta a voz desse grande povo⁴¹.

2. A força dos Guarani e Kaiowá

A revista “Povo Guarani, Grande povo: vida, terra e futuro” (2007) traz informações importantes sobre cultura dos Guarani. Reconhece o povo Guarani como um grande povo, uma vez que, dados apontam para uma população de 225.000 pessoas subdividida em diferentes subgrupos que falam língua intercompreensível, com aspectos culturais semelhantes, mas que se autodenominam de forma diferente de acordo com o ramo familiar e a região em que vivem. Esses grupos estão espalhados pelo Brasil, Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai (de acordo com a revista os Guarani

⁴¹ Quando digo grande povo entendem-se as três etnias que se denominam Kaiowá, Nhadeva e Mbya no Brasil.

freqüentam seu *Tekoha* – terra tradicional, mesmo sem o reconhecimento do Estado). Tomarei por base somente os grupos que vivem no Brasil.

No caso brasileiro, a população estimada é de 50.000 Guarani que se autodenominam: *Pãi-Tavyterá* (Kaiowá), Mbya e Nhandeva (Chiripá). Neste texto discutiremos dois grupos: os Kaiowá e Nhandeva (aqui chamados de Guarani como são conhecidos) são os grupos que vivem em Mato Grosso do Sul.

Os Guarani são considerados como grande povo porque insistem em viver suas tradições, sua cultura, seus costumes. Exemplo dessa persistência são os Guarani que vivem em grandes centros como São Paulo e Porto Alegre – RS, o que não combina com a sua economia da reciprocidade, entretanto, resistem; apesar da invasão dos não índios, insistem em viver em seus *Tekoha*.

A revista apresenta um trecho que demonstra essa reciprocidade com muita clareza:

Na economia Guarani, o princípio da solidariedade com o próximo não se manifesta de forma coletiva, em que todos trabalham juntos e todos são donos de tudo. O que existe é uma obrigação moral de ajudar sempre que o outro necessitar, de receber ajuda quando precisar e participar com alegria do trabalho do outro Guarani sempre que o outro necessite (Revista, 2007, p. 9).

Esse povo vive violência de toda ordem, desde a invasão dos colonizadores até os dias atuais, a pior delas foi a invasão de suas terras. Eles precisam delas para praticar suas atividades culturais e o plantio para sua sustentabilidade. Mas não desistem, veja o discurso que Marçal Tupã-i⁴², fez quando o Papa veio ao Brasil em 1980, em Manaus:

Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas, os nossos territórios são diminuídos, e não temos mais condições de sobrevivência. Queremos dizer a Vossa Santidade a nossa miséria, a nossa tristeza pela morte de nossos líderes assassinados friamente por aqueles que tomam nosso chão, aquilo que para nós representa a própria vida e nossa sobrevivência neste grande Brasil, chamada um país cristão. Santo padre, nós depositamos uma grande esperança na sua visita ao nosso país. Leve o nosso clamor, a nossa voz para outros territórios que não são nossos, mas que o povo nos escute, uma população mais humana lute por nós, porque o nosso povo, nessa nação indígena está desaparecendo do Brasil (Revista, 2007, p. 10).

Um outro exemplo de persistência desse povo é a conquista para a formação de professores Guarani e Kaiowá: o magistério (*Ára Verá*) e Ensino Superior – o curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (viver com sabedoria). A primeira vitória foi à obtenção do curso de Magistério efetivado pelo Estado de Mato Grosso do

⁴² Marçal de Souza foi primeira liderança Guarani reconhecido nacionalmente por causa de sua luta pela terra para os Guarani. Foi assassinado por estar à frente do seu grande povo. *Tupã'i* – o pequeno senhor do trovão.

Sul e seus parceiros. Hoje estão na terceira turma. Os alunos do curso *Teko Arandu* em sua grande maioria advêm de lá. A segunda, foi a realização do curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*.

3. A implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (viver com sabedoria)

3.1 – A origem do curso

Os alunos egressos da primeira turma do curso Normal em Nível Médio – Projeto *Ára Verá*⁴³ tomou a iniciativa, através do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá⁴⁴, para reivindicar a continuidade dos seus estudos. Procuram a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que juntamente com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) aceitaram o desafio de trabalhar com um curso que teria sua estrutura curricular construída ao longo do seu desenvolvimento. Para tanto, fez-se necessário envolver outros parceiros – FUNAI (Fundação Nacional do Índio), SED (Secretaria de Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul), Prefeituras Municipais, FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) e o Ministério Público.

O projeto de Licenciatura Intercultural Indígena no contexto dos Guarani e Kaiowá tomou como base o projeto *Ára Verá*. O referido projeto foi pensado em uma abordagem curricular alternativa e flexível dentro da pedagogia da alternância.

De acordo com Projeto Pedagógico do Curso, elaborado por muitas mãos, entre elas as dos Guarani e Kaiowá: “a instalação deste curso específico é um passo significativo para a continuidade da formação dos professores Guarani e Kaiowá e para a implantação de escolas indígenas específicas, bilíngües e interculturais”.

Esse processo que sendo desenvolvido há algum tempo, embora sem a necessária regularidade e sistematização. Visa, também, com o trabalho em parceria, não só somar esforços para evitar a dispersão de recursos humanos e financeiros, mas buscar a sua maximização, possibilitando aprofundamento e acumulação de experiências e pesquisas em torno da questão da educação escolar indígena.

“A necessidade de habilitação em nível superior, em áreas específicas, voltadas para a questão indígena vem atender, neste momento, às demandas dos Guarani e

⁴³ Trata-se de um projeto diferenciado e específico de formação de professores Guarani e Kaiowá em nível médio, mantido pela Secretaria de Estado de Educação/MS, que já habilitou 70 professores e encontra-se com a segunda turma em andamento, contando com 52 alunos. Este projeto está sendo utilizado como documento base para elaboração da presente proposta de ensino superior.

⁴⁴ É uma organização indígena que, desde 1991, reúne os professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul para discutir e encaminhar questões de educação escolar entre outras do interesse de suas comunidades.

Kaiowá e às exigências do sistema educacional brasileiro”. No entanto, conforme concepção expressa pelos próprios índios, mais do que a “conquista de um diploma superior”, este curso busca dar continuidade à formação profissional dos professores Guarani e Kaiowá. Visa, não apenas a “competição no mercado de trabalho”, como propõem muitos programas ou políticas de formação indígena, mas essencialmente o serviço às comunidades das quais eles fazem parte.

Além disso, os professores indígenas são os protagonistas do curso, nesse processo os índios estão inseridos, reiterado pelas formulações legais, todas as etapas de elaboração e execução deste Curso serão articuladas com a Comissão dos Professores Guarani e Kaiowá⁴⁵, com os próprios alunos e lideranças indígenas.

A necessidade de criar um curso de formação superior específico para professores Guarani e Kaiowá se justifica, antes de tudo, pela própria realidade escolar deste povo. Estavam trabalhando em escolas, em 2004, cerca de 210 professores Guarani e Kaiowá, segundo a Comissão de Professores desta etnia, sendo que a grande maioria só atende Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A demanda seria de, pelo menos, 315 professores desta etnia (considerando um professor para cada 25 alunos), sem contar os professores para EJA (Educação de Jovens e Adultos), para MOVA (alfabetização de adultos), para PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), para outros projetos específicos no interior das áreas e para substituir os professores não-indígenas que atendem séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (Projeto *Teko Arandu*, 2006).

Diante do quadro exposto, percebe-se a necessidade de ampliar os estudos para a formação de professores licenciados para atender demanda de tal ordem. O curso iniciou com uma turma, em 2006, num total de 60 (sessenta) cursistas. A segunda turma, prevista para 2008, também terá número igual, mas a partir de 2009 está previsto, em cada turma que entrar, um número de 70 (setenta) estudantes.

O público alvo são os Guarani e Kaiowá que devem estar ligados aos assuntos educacionais para entrarem no curso. Necessitam ter o Ensino Médio. O curso é realizado por duas universidades responsáveis que são – UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) juntamente com as

⁴⁵ Esta equipe representa o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá do MS, organização indígena que congrega os professores desta etnia.

importantes parcerias acima citadas. A UFGD é responsável pela administração do curso, uma vez que, o mesmo funciona em suas dependências e é lotado na Faculdade de Educação.

3.2 – Estrutura, currículo e objetivos do curso

Em relação às habilitações do curso, os alunos terão sua certificação e diplomação em Licenciatura Indígena com habilitação em Ciências Sociais e Educação Intercultural; Linguagens e Educação Intercultural; Matemática e Educação Intercultural; Ciências da Natureza e Educação Intercultural. O tempo de duração mínimo é de 4 (quatro) anos e máximo de 7 (sete).

De acordo com a **fundamentação teórica** metodológica do curso “o currículo se define como o projeto que preside as atividades educativas, explicita suas intenções e proporciona orientações adequadas e úteis para a ação dos docentes e demais envolvidos. O *Projeto Teko Arandu*, no âmbito do currículo, refere-se à cultura como sendo constitutiva do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Constitui-se num processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes **fontes** – *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe’ẽ* (língua) -, que são também **eixos fundamentais** pelos quais vão se articular os conteúdos e a metodologia do curso.

Considerando estes pressupostos e a sua peculiaridade, este curso apoiar-se-á nos seguintes **princípios epistemológicos e metodológicos**, assim sistematizados:

- Da produção do conhecimento, que implica em criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação de conhecimentos, de forma sistematizada, refletindo sobre o processo cultural de sua comunidade, do seu povo e da sociedade envolvente.
- Da totalidade, que aborda o ser humano em todas as suas dimensões de vida – social, política, cultural, familiar, religiosa, biológica, econômica – enfocando a pessoa na sua relação com o outro e com a natureza. Este princípio se traduz através de uma abordagem interdisciplinar.
- Da interculturalidade, que articula conhecimentos e valores sócio-culturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva.
- Da especificidade indígena, que parte das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão, língua, etc., de cada comunidade Guarani/Kaiowá. Este projeto deve constituir-se num processo que se vincula a um movimento

social mais amplo no coletivo das comunidades indígenas, cujos conhecimentos sejam integrados às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos do grupo. Para suprir esta necessidade, é assegurada, também, durante o curso, a **participação efetiva de caciques/“rezadores” Guarani e Kaiowá** (mestres tradicionais/xamãs)), os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista.

- Da autonomia, que implica na participação indígena em todas as fases do processo, respeitando e valorizando a organização social desta sociedade.
- Do bilingüismo/competências lingüísticas, que considera a língua étnica no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos, não só entre seus pares, como também com a sociedade não-indígena.

A tradução destes princípios sinaliza, dentre outras, as seguintes **diretrizes operacionais**:

- O processo de formação acontece a partir de práticas concretas em um ambiente de liberdade de ação, combinadas com um acompanhamento pedagógico planejado e avaliado. O ensino deve partir da realidade econômica, política, cultural e social vivida pela sociedade Guarani e Kaiowá, em geral, e por suas comunidades, em particular. O processo de formação está articulado a um projeto educacional maior que objetiva atender suas demandas coletivas e voltadas para a superação de seus problemas internos/históricos e atuais.
- A história Guarani e Kaiowá, com suas contradições e conflitos, a trajetória de vida de cada pessoa é parte integrante do processo educativo. O coletivo de professores, assessores e acadêmicos deve levar em consideração estes aspectos, buscando sempre a ação-reflexão-ação, num processo de educação que privilegie as ações coletivas. As ações individuais devem levar em conta o respeito pelo outro e as decisões do coletivo.
- O planejamento deve ser assumido como uma atitude necessária à prática educacional e política considerando, especialmente, a necessária flexibilidade curricular decorrente da avaliação contínua do próprio curso e das urgências emanadas das comunidades Guarani e Kaiowá.
- Além dos eixos propostos que permeiam todos os conteúdos, o curso também utiliza recursos de etnografia, etnologia, lingüística e didático-pedagógicos, nesta mesma perspectiva.

- A crítica e autocrítica, como mecanismos para avaliar os comportamentos que refletem e interferem no coletivo, devem ser estimuladas e exercitadas como um instrumento pedagógico importante para a transformação da consciência e para o exercício da cidadania.
- A avaliação deve globalizar os diferentes aspectos da vida escolar do acadêmico e do curso como um todo, buscando superar as dificuldades, limitações e desafios que surgem no decorrer do processo.
- A perspectiva globalizadora, portanto, que orienta esta proposta, deve estar presente nas práticas significativas, constituindo um **currículo sob a forma potencial**: um currículo construído coletivamente na relação teoria-prática, na intenção de todos os participantes do processo e na incorporação da experiência profissional e de vida dos acadêmicos/professores/mestres tradicionais (Projeto Pedagógico, 2006).

Diante de uma proposta curricular ousada, fez-se necessário, articular o curso com uma estrutura também diferenciada dos demais cursos da UFGD. Dos objetivos do curso:

Objetivos

Objetivos gerais:

Habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não índias como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo as demandas das comunidades Guarani e Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena

Objetivos específicos:

Estimular e valorizar, através do processo escolar, o *Ñande Reko* (tradições, crenças, modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá) - que são seus processos próprios de aprendizagem, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica.

Dar continuidade ao processo de preparação dos Guarani e Kaiowá para a vida comunitária, incluindo as habilidades necessárias para enfrentar criticamente, junto com seu povo, a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante, tendo em vista sua autonomia sócio-econômica-cultural.

Propiciar a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas da pedagogia escolar e do seu próprio contexto sócio econômico e cultural, superando a generalidade que caracteriza o conhecimento sobre as sociedades indígenas.

Instrumentalizar os professores Guarani e Kaiowá para elaborar, executar e avaliar currículos e programas político-pedagógicos, bem como para gerenciar suas escolas.

Fornecer aos cursistas competência acadêmica através de novos instrumentos de produção de conhecimento, do exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura e da sistematização e pelo manejo de novas tecnologias.

Instrumentalizar os cursistas para produção de material didático-científico, em língua indígena e em língua portuguesa.

Aproveitar o curso para qualificar, não só os índios, mas todos os envolvidos no processo, tanto os assessores/“formadores”, como os técnicos dos órgãos públicos, encarregados da educação escolar indígena (ver item II Introdução)” (Projeto *Teko Arandu*, 2006).

A matriz curricular foi pensada dentro das necessidades e demandas dessas duas etnias. O curso foi dividido em duas partes: núcleo comum e núcleo específico. O núcleo comum (todos os cursistas juntos), tem a duração de um ano e meio. O núcleo específico (os cursistas irão para as áreas habilitadas) tem a duração de dois anos. Há que se fazer uma observação de que os componentes curriculares explicitados foram e estão sendo construídos no decorrer do processo.

A matriz curricular de acordo com o projeto pedagógico é constituída por duas grandes áreas temáticas – “o Guarani e Kaiowá como sujeito histórico, coletivo e os desafios atuais no contexto dos Guarani e Kaiowá”.

O curso em sua modalidade da pedagogia da alternância é composto de três tempos: Tempo Universitário (TU); Tempo Preparatório (TP) e Tempo Intermediário (TI). Dentro do TU tem dois momentos: um ocorre preferencialmente na universidade e o outro nas comunidades.

As etapas ocorridas na universidade possuem dois períodos diferenciados: primeiro, em janeiro e julho, são de três semanas (Etapa de Estudos Presenciais) com carga horária mais intensa. O segundo, ocorre durante três a quatro dias, o que denominamos de Pólo que tem ocorrido somente na UFGD, mas que poderá ser realizado nos pólos regionais, acontece duas vezes por ano.

As etapas realizadas nas comunidades são os momentos em que as docentes II⁴⁶ vão fazer o acompanhamento pedagógico, orientando as atividades, essa atividade ocorre mensalmente. O Tempo Intermediário conta com dois eixos que o norteia: atividades complementares e estágio supervisionado. As atividades complementares envolvem ações e reflexões pedagógicas, a partir do que foi abordado em cada componente curricular, bem como leituras, pesquisas, experimentações, produção de materiais e relatórios, envolvendo o conhecimento da realidade e a própria prática.

O estágio supervisionado faz parte da carga horária total do Tempo Intermediário, visando o cumprimento do currículo da escola, campo de estudo, conforme a proposta metodológica do curso. Tem carga horária diferentes para o núcleo comum e para núcleo específico.

O estágio é organizado da seguinte forma: uma parte menor, tem acompanhamento das docentes II, para ajudar aos cursistas na orientação de suas aulas; outra parte maior, constituída pelo registros diários de suas aulas (diário de classe) planejamentos e relatórios sobre o desenvolvimento das aulas, informando detalhadamente, todo o processo trabalhado. Essas estratégias permitem a verificação de processo pedagógico de forma contínua e não apenas, por ações isoladas. Eles são orientados para delinearem de forma clara os objetivos das aulas, os procedimentos metodológicos, bem como a auto-avaliação do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Por fim, o Tempo Preparatório é um dos momentos mais importantes do curso, com capacitação de todos os participantes do Projeto: professores em geral, mestres tradicionais e representantes, entre dez e quinze cursistas. Esse é o momento em que se conta com consultoria de especialistas, planejamento das etapas e avaliação do curso. Os Guarani e Kaiowá têm participado arduamente e com muita garra como grande povo que são. Com muita paciência ensinam aos professores que atuam no curso como o curso deve ser encaminhado.

Afinal, foram eles que pediram e esperaram por longos anos para que isso acontecesse, eles sabem exatamente o curso que querem. Os Guarani e Kaiowá reconhecem a universidade como uma escola – lugar de aprendizagem, por isso, eles não medem esforços para deixar todos os seus afazeres e virem somar conosco,

⁴⁶ As docentes II são contratadas pelo Estado. Durante as etapas de estudos intensivos elas participam de todas as atividades, são profissionais graduadas, em diferentes áreas afins do curso, quase todas já estão com mestrado concluído. Elas trabalham juntamente com os docentes I (professores das duas instituições: UFGD e UCDB).

professores das universidades e de um modo carinhoso, exigir que na hora do planejamento das etapas (tempo preparatório), não fiquem de fora as suas demandas, as suas necessidades: querem que esses conhecimentos possam levá-los à reflexão e ação sobre o problema de suas terras e outros conflitos.

4. O papel da universidade

O trabalho da universidade na formação de professores deve ser repensado e alguns pesquisadores já registraram essa preocupação. Santos afirma que:

“A promoção das comunidades internas e o reconhecimento dos currículos informais visa formar uma universidade a várias vozes e com múltiplas aberturas para coligações alternativas [...] a universidade organizará festas do novo senso comum. Estas festas serão configurações de alta cultura, cultura popular e de cultura de massas” (Santos, 2005:230).

Trabalhar lado a lado com essas etnias, sem querer sobrepor o conhecimento científico acima do conhecimento tradicional desses povos, tem sido um ganho para as universidades envolvidas e, principalmente, para todos os professores envolvidos no processo. O professor Otoniel, cursista do Teko Arandu, da etnia Guarani, tem repetido sempre que para um curso de formação dar certo é preciso “três coisas: escutar, dialogar e fazer junto”. Ele tem conquistado espaços na universidade para que sua voz seja ouvida, ecoada. Ele participa como representante dos cursistas do Teko Arandu no Conselho Diretor da Faculdade de Educação, também tem falado ao MEC, durante as reuniões para lutarmos pelo fortalecimento dos cursos de Licenciaturas Indígenas. Acredito ser os povos indígenas que irão dizer às universidades como deve ser a formação de professores. O educador Paulo Freire escreveu sobre a importância da escuta:

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida ao demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Freire, 2002, p. 127-128).

Quando houver, realmente, uma mudança no trabalho e na estrutura da universidade, a formação de professores irá ganhar qualidade. As universidades e os professores universitários devem escutar seus cursistas para “falar com eles” como quer Paulo Freire.

Para (Kincheloe, 1997), a formação do professor pós-moderno só será possível quando a universidade se mexer para sua mudança profunda. Quando ela desconstruir sua forma de organizar-se institucionalmente. A própria sociedade está cobrando uma mudança, querendo participar mais e, de certo modo, as universidades públicas, hoje, vêm buscando novas configurações de trabalho.

O debate gerado em torno da formação do professor pós-formal tem criado asas em algumas instituições de ensino. Para formar o pensamento do professor pós-formal o autor cita dez pontos principais: “1. Orientado para a pesquisa. 2. Socialmente contextualizado e consciente do poder; 3. Baseado num compromisso em fazer o mundo; 4. Dedicado a uma arte da improvisação; 5. Dedicado ao cultivo de participação no contexto; 6. Ampliado por uma consciência com auto-reflexão, reflexão social críticas; 7. Formado por um compromisso com uma educação democrática autodirigida; 8. Mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo; 9. Comprometido com a ação; 10. Preocupados com a dimensão afetiva dos seres humanos”(Idem: 205-206).

Os povos indígenas vêm reivindicando seus direitos, com longos anos de luta, têm conquistado muitas coisas, uma delas é o de poder ter um ensino superior específico e de qualidade. Também, tem se preocupado em participar desse processo, desde a construção do projeto até a efetivação e desenvolvimento dos cursos.

Considerações finais

Pode-se considerar que, ouvindo os Guarani, os rezadores, as lideranças, as reflexões, debates e incertezas geradas durante as reuniões de equipes, da comissão interinstitucional e dos representantes do movimento de professores Guarani e Kaiowá, somadas às revisões bibliográficas (Santos, 2005), Kincheloe (1997), Paulo Freire (2002) e outros importantes autores, temos referenciais para provocar transformações, no trabalho de ensino, pesquisa e extensão com as comunidades indígenas.

Essas mudanças não são tranquilas, temos algumas pedras nesse caminho. Uma delas trata-se do corpo docente do curso. Nenhum docente das duas universidades (UFGD e UCDB) tem dedicação exclusiva no curso. Isso tem dificultado, sobremaneira, a garantia de que todos compareçam nas etapas preparatórias, permanecendo do início ao fim. Todos esses fatores representam uma barreira para que aja uma participação total.

O outro problema, diz respeito à parceria com as outras instituições que ao longo do curso vêm apresentando algumas falhas, seja de ordem financeira ou burocrática, isso de

certo modo, tem prejudicado o andamento do curso. Todas essas pedras são grandes empecilhos que geram incertezas, discussões, conflitos e angústia.

Mas os Guarani e Kaiowá têm sido o pivô para a certeza de que é necessário percorrer o caminho de uma construção curricular que pretende respeitar a interculturalidade, a diversidade, a cultura e as crenças dessas etnias. Principalmente as duas universidades terão um grande desafio, de dar conta de seguir adiante, mesmo com todas essas contradições e não poderão abrir mão de um currículo que garanta: dar voz, o direito, a integridade, a expressão das emoções, os interesses e a dignidade desse grande povo.

Para que ocorram essas mudanças nas universidades (professores, diretores, reitoria e todos os envolvidos) deverão, em relação à formação de professores, indígenas ou não indígenas, “molhar-se de compromisso” como dizia o educador Paulo Freire assumir a responsabilidade de “falar com o outro”, sem arrogância de querer saber mais, é preciso ter a humildade de um aprendiz, pois a vida é uma lição e todos os seres são considerados professores, mestres em ensinar e aprender. Os Guarani e Kaiowá têm mostrado que é preciso persistir, ter paciência para se chegar a um objetivo, mas, não desistir com os diferentes estorvos que vão surgindo.

Enfim, há de se concordar que eles têm razão, mas não é fácil trilhar esses caminhos com tamanha determinação que é uma característica deles, que os fazem viver, mesmo com a presença da discriminação, do preconceito e da vida com pouca terra, eles perseguem suas metas e propósitos de se fazerem respeitados e ressarcidos do maior bem que lhes foi tirado: a mãe-terra.

Bibliografia pesquisada

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PROJETO – Teko Arandu (viver com sabedoria). Curso de Licenciaturas Intercultural Indígena.

PROJETO – Ára Verá (espaço tempo iluminado) Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores.

REVISTA, **Povo Guarani, grande povo: vida, terra e futuro**. Comissão de Lideranças e Professores Guarani e Kaiowá e CIMI (Conselho Indigenista Missionário – MS, 2007).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO FETICHE DO ATO EDUCATIVO E AS ESCOLAS INDÍGENAS

Veronice Lopes de Souza Braga⁴⁷

Prof. Dr. Antonio Jacó Brand⁴⁸

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento⁴⁹

Pesquisa Financiada pela FUNDECT/CAPES-MS

O Fetiche da Avaliação no Currículo

O currículo escolar parece-nos remeter a uma origem teórica, a uma representatividade entre a realidade (a prática desse currículo) e a teoria (a descrição simbólica dessa realidade). No interior da perspectiva pós-estruturalista, a conceituação teórica não se limita à simbologia descritiva, a descoberta ou mesmo a explicação de uma “realidade”, Silva argumenta que “[...], a ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a escrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção” (2007, p. 11) Assim, a “teoria” descreve, hipoteticamente, o produto de sua própria criação.

Sobre o discurso teórico, Hall afiança que,

[...]. O trabalho teórico é um corpo-a-corpo com outros teóricos, sua autoridade e seus discípulos, sua história e mudanças de rumo. É um jogo agnóstico, mas não é uma brincadeira, pois é fundamentalmente útil na busca de respostas a questões complexas que grupos e sociedades enfrentam (2006, p. 13).

Assim sendo, a “teoria” é como caixa de ferramentas a ser usada, possibilitando ao pesquisador, a tentativa de saber algo que traduz um novo ponto de partida em um processo de aprendizagem constante. Processo este, do discurso inacabado, aberto a novas indagações. Por entender que na perspectiva da Cultura, a “teoria” elabora o objeto e depois o descreve no processo que ela mesma criou, utilizando-se da linguagem. Portanto, não se pode afirmar a existência de uma “teoria” detentora de uma verdade absoluta.

⁴⁷ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UCDB e bolsista do Programa da FUNDECT/MS/CAPES (e-mail: veronice54@yahoo.com.br)

⁴⁸ Doutor em História e Professor dos Programas de Mestrado em Educação e de Desenvolvimento Local da UCDB, Campo Grande, MS (brand@ucdb.br) orientador do Programa de Mestrado.

⁴⁹ Doutora em Educação e Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, MS (adir@ucdb.br). Co-orientadora da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Ao analisar as perspectivas teóricas sobre o currículo, no que diz respeito à avaliação escolar institucional, utilizo a perspectiva do discurso expresso nos documentos legais, tais como: pareceres, deliberações, resoluções, portarias, diretrizes, relatórios, entre outros, por se tratar da análise de um conhecimento conjuntural, contestado e local, sem a pretensão de verdade, apenas uma visitação da “realidade”, constituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. A avaliação escolar institucional é, ao mesmo tempo, o objeto e a transcendência de mesma, pois ao mesmo tempo trata de currículo, de política, ainda regula e disciplina.

Na perspectiva adotada pelo discurso documental, não se pretende apontar o “verdadeiro” significado da avaliação institucional nas escolas indígenas e, sim, analisar a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação e sua interferência na consolidação para elaboração de um currículo unificado para todas as instituições escolares interculturais. Pois, a avaliação institucional estabelece a política educacional, por meio de uma seleção de conteúdos e metodologias empregadas para aquisição desses conteúdos, numa inferência que não é desinteressada, neutra ou científica.

Nessa sociedade, os conteúdos escolares tracejam, em suas subjetividades. Para a constituição do currículo escolar, a avaliação nacional parece definir os conteúdos, privilegiando um tipo de conhecimento, explicitando assim, as relações de poder. Ao teorizar sobre a avaliação institucional, a discussão no campo epistemológico e/ou ontológico apresenta-se de cunho social. Neste caso pode-se afirmar que o centro dos estudos sobre a avaliação é um território contestado.

Após este prólogo, vêm à mente, dentre outras, as seguintes questões: Como a avaliação nacional ganhou tanta relevância no interior das escolas, uma vez que o discurso educacional descrito nas Propostas Pedagógicas parece apontar para o despreendimento do tecnicismo, em direção a teoria crítica da educação?.

A sociedade contemporânea posicionou a instituição escolar como um marco estratégico de regulação e de controle dos governantes, dos movimentos e dos grupos sociais. A busca por financiamento impôs ao Estado, o colonizador – Banco Mundial e os projetos sociais, em especial, área de educação, destina-se no atendimento aos silenciados.

Nos relatórios anuais do Banco, divulgados na rede Web, a instituição financeira, refere-se sempre a avaliação em larga escala para atender e determinar as políticas públicas com base nas competências e habilidades, recomendando que a educação seja pensada preferencialmente, com foco em seus resultados. Para tanto, a

avaliação educacional mostra-se imprescindível, conforme relatado no documento *Atualização das Estratégias do Setor de Educação*, publicado pelo Banco em 2006.

Com base nas “recomendações” e assessorias prestadas pelo Banco Mundial, as autoridades brasileiras tecem o Currículo, concretizando-o nos exames do Sistema de Avaliação Nacional. Fato esse que permite deduzir que as relações entre a sociedade e o capital não podem ser desconsideradas e, sim, articuladas com as questões culturais, sempre considerando que as relações de poder estão postas e traduzidas no currículo escolar.

Assim, o currículo é um território de produção, que circula e consolida significados, trata de um espaço social privilegiado para a concretização da política das identidades, compondo o caminho que nos torna o que somos. No entanto, esse currículo forjado na tradição cultural européia, apresenta inovações, como a pluralidade cultural e a valorização dos saberes locais.

A avaliação institucional está inserida dessa política, impõe ao “mundo” suas representações e universo simbólico de uma cultura particular, com a representação do poder.

A ambivalência presente na política educacional determina diretriz, guia, grade, parâmetro, norma e função social voltadas para a regulação e o controle social, ao tempo em que procura atender os movimentos sociais em suas especificidades. Definindo e redefinindo assim, o papel social de cada um e de cada grupo social.

A aparente ambigüidade de rompimento de fronteiras e de acomodação descritos permite deduzir a simbologia do fetiche presente na avaliação nacional, que materializa o currículo e o remete a transcendentalidade, como se o currículo já existisse antes da existência do ser humano, passa a ser conceito que também, se faz coisa.

Para entender essa situação de fetiche se faz necessário compreender parte de sua gênese, apontada por Silva (2007) na Europa Medieval como as práticas espirituais que não eram aceitas pela igreja. Durante o século XV passa a denominar, por parte do colonizador, as práticas nativas até então desconhecidas, o fetiche e a superstição se apresentam como sinônimos. O fetiche/fetichismo, em Marx, passa pelas relações de poder, pelas trocas mercantis.

O marxismo apresenta o fetiche como “[...] valor de troca das coisas que é considerado, de alguma forma, frente ao seu valor de uso, ‘indevido’ e ‘legítimo’[...]” (SILVA, 2003, p. 81). O fetichismo, ao longo da história, agrega novos conceitos, como os da sedução, competição e indução ao consumo desenfreado.

A avaliação, como fetiche do currículo, posiciona ao mesmo tempo como abrangente a toda gama de conhecimento, determinando ou autorizando o processo educacional, que será aceito como bom ou ruim para o currículo. Assim, a avaliação como fetiche significa vê-la como a própria condição de representação do currículo.

A reificação da avaliação no currículo, trás em si mesma, a áurea posta pela mídia e, conseqüentemente, reiterada pela sociedade capitalista. Os melhores índices e as melhores classificações parecem estar sempre inexpugnáveis (pelo menos para os desfavorecidos economicamente), entretanto, será “real” para o sujeito ou para o grupo que mais se aproximar do modelo proposto, para que se torne um cidadão.

Refiro-me ao conceito de cidadão na mesma perspectiva do teórico Foucault (2000), em que cidadão, bem como a cidadania, constitui o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade e possibilitam os objetos sobre os quais falam servirem para os propósitos da governança e esta é a parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos ou não, das sociedades organizadas.

A importância dada à avaliação nacional pelos órgãos financiadores mundiais das políticas públicas e do Ministério da Educação, encaminha para os esclarecimentos de Silva (2007) sobre as teorias educacionais, que para o teórico, as epistemologias tradicionais da educação são as que trazem em seu bojo, a ênfase está no resultado imediato da avaliação.

Bobbitt (2004), na década de 20, com base nas avaliações institucionais, como decorrentes da meritocracia de cada indivíduo, propôs o funcionamento da escola de modo semelhante ao funcionamento de uma empresa comercial ou industrial.

O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica - A realização sistemática do censo escolar nacional favoreceu o controle e a regulação do oferecimento de ensino no país. Bhabha (2005) arrazoa em favor da idéia de que as pretensões de controle e regulação do que é ensinado e do que é aprendido, como parte das estratégias/negociações políticas que sempre procuraram manter o cálculo do poder e do saber inalterados, num esforço do governo para circunscrever as condutas e procedimentos. Assim, a escola é governável e o currículo previsível.

A regulamentação e a forma de controle do ensino e da aprendizagem escolar estão previstas no Art. 214 da Constituição Nacional, também, no Art. 9, Inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o processo de avaliação nacional do rendimento escolar no Ensino

Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade desse ensino.

Para tanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, ligado ao Ministério da Educação/MEC, normatizou, por meio da Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica /SAEB e sua composição em dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica/ANEAB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/ANRESC.

Os estudos históricos de Freitas (2007) sobre o sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica corroboram com os de Gentili (1999), quando narram a respeito do controle da qualidade da educação, no Brasil, e de como o trabalho de mensurar, avaliar e informar constitui as aprendizagens, em aprendizagem de caráter pragmático, utilitário e instrumental, na perspectiva da qualidade total do ensino e da aprendizagem.

A partir do final da década de 80, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP é instituído como órgão autônomo, atrelado ao Ministério da Educação, para promover a avaliação universal nas escolas rurais e urbanas de todo o país, em consonância com os sistemas estaduais, apesar de o INEP ter dado início as suas atividades como Instituto Nacional de Pedagogia, por volta de 1937, objetivando o fomento à pesquisa e a realização de inquéritos sobre as práticas pedagógicas.

Ainda na década de 80 o Núcleo Central da Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação/MEC, desenvolveu o Programa de “Escola de Qualidade Total/EQT”. Para a aplicação do Programa, utilizaram-se os ensinamentos do método de administração empresarial, de W. Edwards Deming.

A identidade da qualidade total, importada do campo produtivo para o campo da educação, como parte do discurso neoliberal e da contrafação do discurso democrático, assume, na educação, o mesmo conceito da mercantilização, da interpretação dualista/binária e conservadora, cujo produto final é a satisfação total. No campo educacional, o tom da satisfação total é traduzido pelas melhores colocações no ranking/classificação, que, supostamente, aponta a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, diante das propostas políticas para a educação.

Para atender à complexidade inerente ao campo da educação, os princípios do método Deming fundiram-se em sete princípios a serem aplicados, dentre os quais, se destaca: a gestão democrática - o diretor passa a ser o líder da comunidade educativa; o professor é o líder dos alunos e a escola o ambiente de satisfação das necessidades de

seus membros. O ensino baseia-se no aprendizado cooperativo, isto é, na participação do aluno, na avaliação de seu próprio trabalho. O trabalho escolar precisa demonstrar ser de alta qualidade, como produto de uma Escola de Qualidade.

O arcabouço das avaliações nacionais universaliza os princípios basilares das competências e das habilidades individuais, pré-determinadas pelo sistema de avaliação, conforme os descritores da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação. Os descritores são unidades que medem os conteúdos curriculares associados aos pressupostos das competências e das habilidades de cada disciplina e de cada série que compõem as Matrizes de Referências. As matrizes são documentos nos quais estão descritas as orientações para a elaboração dos itens do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB.

Apesar dos esforços dos movimentos sociais para garantir o direito à diferença, a narrativa monocultural estabelecida permanece nos currículos e nas avaliações escolares.

Esses fatos implicam na aplicação nacional do modelo positivista e neoliberal, de Durkheim e de Comte e, na permanência do núcleo da cosmovisão e da cosmogonia do ensino e da aprendizagem, como uma constituição orgânica, uma vez que prevalece a própria organicidade da democracia liberal para a avaliação escolar. Não se trata apenas de mecanismos externos de controle, mas da lógica do autogoverno e da individualidade, ou seja, da qualidade total.

A qualidade total assume a retórica conservadora funcional, fazendo calar os levantes com respeito às diferenças, uma vez que desloca o que é ensinado do que é aprendido, tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois o processo de ensino e da aprendizagem passa a ser pertinente apenas ao aluno, cabendo, ao professor, tão somente o ato de ensinar.

A tradução da qualidade total para o campo educacional aponta uma estratégia com duas dimensões: a primeira, o deslocamento do processo de atender às diferenças pelo processo de garantir a igualdade; - a segunda trata da análise dos processos pedagógicos à luz das discussões do campo produtivo-empresarial.

Ao pensar o interior da escola, a sua institucionalização como um sistema a serviço da ordem e da disciplina da sociedade moderna e pós-moderna e a valoração dada à avaliação como fator preponderante do ensino e da aprendizagem, como algo mensurável, em um tempo determinado, garante-se a governabilidade. Silva esclarece que é governável o que é conhecido e o que pode ser calculado, daí “[...] a importância

de exames, medidas, inquéritos, questionários, cujos resultados devem se expressar de forma concreta em gráficos, diagramas, mapas, estatísticas” [...]. (2003a, p. 191).

O termo avaliação surge para contrapor os questionamentos das razões excludentes à aplicação dos testes, notas, provas e boletins, que sustentavam a verificação da aprendizagem. As mudanças de terminologia não possibilitaram as mudanças conceituais. Pelo contrário, as provas, os exames, os questionários e os testes continuam como instrumentos de uma construção objetiva do processo avaliativo, em que a monocultura (européia) é privilegiada.

A qualidade total pode parecer fora do contexto temporal, todavia, quando estudamos os Relatórios do Banco Central – anos 2004 e 2006, a qualidade e a totalidade dessa qualidade estão citadas, de forma explícita.

A Avaliação Nacional e a Proposta de uma Escola Intercultural - A educação escolar indígena, desde o século XVI, pautou-se pela catequização e “integração” forçada dos indígenas à nacionalização, negando, portanto, as diferenças.

Somente, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, nos artigos 210, 215 e 231, os povos indígenas são considerados como grupos étnicos diferenciados, com direito de expressar-se em sua própria língua materna e à educação com processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger suas manifestações culturais e ofertar uma educação escolar, bilíngüe e intercultural.

No entanto, em 1988, a reorganização do Estado Brasileiro, possibilitou a emersão dos movimentos sociais, no discurso textual da Constituição Nacional e regulamentada nas diversas disposições legais posteriores, como verão abaixo. Assim, os povos indígenas passaram a reivindicar e a ter direito a uma escola diferenciada. A questão posta é, nesse novo contexto, como fica a questão da avaliação nacional dessas escolas?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, estabelece nos artigos 78 e 79 o atendimento escolar às comunidades indígenas em suas especificidades, declara que a oferta de educação escolar aos povos indígenas deva ser bilíngüe e intercultural.

Em março de 2003, na audiência pública no Conselho Nacional de Educação todas as representações dos povos indígenas do país se fizeram presentes e reivindicaram o cumprimento da legislação no que diz respeito ao direito à Educação Básica em escolas públicas indígenas, em todos os níveis/etapas da Educação Básica, com a preservação da cultura indígena, o respeito à sabedoria desenvolvida,

historicamente, por cada um dos povos, além do ensino nas diferentes línguas faladas pelos povos indígenas.

Ainda, em julho de 2003, o Brasil, signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho/OIT, assinou o tratado que assevera que o Ministério da Educação apóie, junto aos sistemas de ensino, a consolidação das experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses e da participação de cada comunidade indígena.

Bhabha, (2005), assegura que a tensão entre o pedagógico e o performático que identifica a interpelação narrativa da nação, pode converter em referência a um povo e é a partir de qualquer que seja a posição política ou cultural, um problema de conhecimento que assombra a formação simbólica da autoridade nacional.

A instituição escola pode auxiliar na expansão/reforço desses laços de pertencimento, como “uma via de mão dupla” (Bhabha, 2005, p. 113), em que a alteridade e a ambivalência estão presentes e são traduzidas. A cultura não pode ser compreendida como estática, ela é a prática de todas as práticas sociais, de qualquer natureza e está centrada nas relações de poder de um para com o outro, ou de um grupo para com o outro.

A educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos indígenas, do movimento indígena e de movimentos ou pessoas que apóiam aos indígenas. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos.

Os encontros, as reuniões e os seminários locais, nacionais e internacionais, inclusive como este oferecido pela academia, entre outras manifestações, têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, para a elaboração das propostas curriculares para a escola indígena, a formação de professores índios, o direito de terem uma educação que atenda às suas necessidades e aos seus projetos de futuro. Não mais se discute se os indígenas devem ter ou não escola, mas sim, que tipo de escola, qual a constituição de currículo multirreferenciado, uma avaliação que seja ao mesmo tempo geral e particular.

Como se vê, ainda que sob regulamentação recente, os sistemas de ensino que deveriam estar operando com o reconhecimento dessa nova categoria de escola, condição *sine qua non* para a realização particular dessa modalidade de ensino, a educação escolar indígena, ainda, em todo o Brasil, as escolas indígenas apresentam

diferentes situações de reconhecimento legal, não havendo números precisos sobre quais são reconhecidas como escolas indígenas.

Até pouco tempo, as escolas indígenas eram consideradas como escolas rurais, do campo ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendários e currículos próprios destes estabelecimentos. O reconhecimento das escolas nas aldeias, ou em espaços urbanos ocupados por indígenas, como escolas indígenas, com estatuto diferenciado, é, portanto, algo novo no sistema e está em processo em todo o Brasil. A constituição das particularidades apresentadas evoca uma avaliação nacional diferenciada.

(En)Considerações... Ainda Não Finais... - Para garantir a especificidade dessa categoria de escola e da modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as configurações básicas para a organização, estrutura e funcionamento destas escolas. As escolas indígenas assim constituídas devem contar com regimentos escolares próprios e projetos pedagógicos elaborados com a participação da comunidade indígena, considerando as diretrizes curriculares nacionais, referentes a cada etapa da educação básica, as características particulares de cada povo ou comunidade, suas realidades sociolingüísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos próprios modos de constituição da cultura indígena.

Trabalhar a avaliação numa perspectiva mais ampla implica em um currículo diferenciado, o que é complexo, haja vista que as diversidades multiculturais devem estar contempladas. Nascimento (2004, p. 158) advoga a idéia de que “[...] o jogo entre a unidade e a diversidade [...] fará com que as diversas culturas possam interagir em um sistema de trocas e não de desequilíbrios, [...] podem significar a morte ou a deturpação do outro [...]”.

Ao defender o conceito de um currículo diferenciado em que “[...] culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas [...] de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais [...]”, Silva (2003, p. 200) alega a idéia de que as representações criam e reforçam as relações de poder entre eles, sendo tanto a produção, o efeito e o resultado de relações de poder e das identidades sociais quanto aos determinantes. A avaliação, como processo singular, no sentido de peculiar e complexo é a construção da identidade tanto do aluno como sujeito, quanto do professor e da comunidade, como construção de todos.

Brand (2003, p. 41) argumenta que “[...] os povos indígenas não terão êxito pleno em seus projetos de escola sem que mudanças profundas ocorram nas escolas

localizadas no entorno de suas comunidades [...]”. Ele explicita a importância da ideia de que os setores não-indígenas revejam seus conceitos e preconceitos no que se refere à exclusão das comunidades indígenas e/ou mesmo a possibilidade de negociação e de ressignificação das fronteiras culturais.

Pensar em ”qualidade total” da avaliação no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem em escolas indígenas não encontra identidade nas estratégias de significantes e de significados para a educação que respeita às diferenças. Entretanto, a avaliação não deve ser dispensada, mas precisam-se estabelecer critérios da avaliação como um processo de qualidade positiva, não classificatória, um processo reflexivo da identidade e da cultura como produção.

Faz-se necessária a desfetichização da avaliação nacional como a coisa e o ser da sedução, do desejo que ela, a avaliação, aponte este ou aquele grupo mais próximo do padrão estabelecido. Para tanto, o ato de esclarecimento sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, apresentando as suas limitações e as induções para o efeito binário e ambigüidades, que não se trata da representatividade do processo educativo dos grupos sociais e muito menos como instrumento das ciências sociais.

Desmistificar o fetiche do processo avaliativo do ensino e da aprendizagem dos sujeitos envolvidos implica em quebrar a relação entre os sujeitos e as coisas que eles criam. Manter o fetiche sobre as diversidades de olhares da avaliação poderá ser uma perspectiva de proteção, de borrar fronteiras, de hibridização entre o autêntico e inautêntico, de subverter as contradições.

O currículo e, conseqüentemente, a avaliação são invenções da sociedade, pois, segundo as análises de Silva (2003b, p. 10), “[...] o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram às lutas em torno dos diferentes significados do social e do político [...]”. A amplitude das ações desenvolvidas no interior do processo avaliativo são as políticas curriculares desenvolvidas pelos especialistas que movimentam todo um mercado em torno da educação, a ponto de deixar de ser uma coisa criada e transpor a realidade da representação como se tivesse vida própria.

A concepção de uma escola intercultural estende, consideravelmente, o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferente. Certamente, uma escola intercultural, em muitas das perspectivas, não é preexistente: ela é cultural e socialmente produzida. O importante, então, é examinar as relações de poder envolvidas na produção dessa escola.

Por ser a escola um espaço de concepção de identidades, de diferenças, de relações de poder, de ambivalências, de subjetividades, de polissemias, de polifonias, de fronteiras, de desterritorializações, de alteridades, de regulações e controles e de traduções, a escola intercultural é um ecossistema social de ressignificações e de hibridações em que o embate, a regulação e o controle estão presentes no cotidiano. Não se trata, portanto, de um espaço harmonioso, como presume a “qualidade total”.

Ao concluir este trabalho é válido lembrar que o Sistema de Avaliação Nacional supõe a cultura hegemônica como única e legítima e ao priorizar os padrões da norma culta em língua portuguesa negam-se as outras formas de cultura e reforçam-se as dificuldades que os alunos indígenas enfrentam ao serem ensinados em uma língua que não é propriamente a sua ou num bilingüismo instrumental, que não traduz a organização social de um povo. Tal atitude desconsidera o amparo legal nos artigos 210, 215 e 231, da Constituição Brasileira e o Art. 78, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, que outorgam, aos povos indígenas, falar, expressar e estudar em sua língua materna.

A avaliação é um momento de reflexão que se repete a cada ato educativo. É a construção de um novo tempo educacional - tempo para aprender dentro e fora da escola, nos espaços pedagógicos culturais, ou seja, além da convenção espaço/escola. A avaliação do trabalho, da prática pedagógica de significação e de significado cultural desnuda a linguagem como um texto e a educação escolar indígena como tal, sua manifestação é um campo contraditório, capaz de produzir a arte, particularizar e desconstruir os conceitos que são hegemônicos e considerados universais.

Referências

BANCO MUNDIAL, **Relatório do Banco Mundial**. Anos: 2004, 2006. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563_Portuguese.pdf> Acesso em setembro de 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BRAND, A. J. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da qualidade. **Série-Estudo** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 12, dez. 2001, UCDB.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: _____ . (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003a. p. 190-207.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 10ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WORD BANK. **ESSU: Education Sector Strategy Update: Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness (final draft)**, 2005. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org> . Acesso em setembro de 2008.

ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA: DESAFIOS A SEREM VENCIDOS

Ana Lúcia Gomes da Silva
analucia.sc1@hotmail.com
Claudete Cameschi de Souza
comeschi@terra.com.br

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira
francys.santanana@hotmail.com

LEGISLAÇÃO BILÍNGUE

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a escola passou a ter a função de ser um elemento essencial a favor dos povos indígenas, na medida em que possibilita a revitalização da língua indígena, ao incluir em seu currículo a língua de cada etnia em paridade com a língua portuguesa, conforme seu Artigo 21, parágrafo 2º que estabelece “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assim, ficam garantido os direitos das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/1996 dedica dois artigos no Título das Disposições Gerais, à questão da educação escolar indígena,

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso à informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O referido artigo determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva sistemas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, respaldando a implicitamente a criação de um subsistema de ensino voltado exclusivamente para a educação indígena, que poderá estruturar-se de forma completamente diferenciada dos sistemas de ensino dirigidos às populações não-índias.

Um dos desdobramentos mais imediatos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, é a elaboração do Plano Nacional de Educação – proposta do executivo ao Congresso Nacional (MEC/INEP, 1998) trás em seu bojo um capítulo dedicado especificamente à Educação Indígena, estabelecendo as metas nesse campo para os próximos 10 anos, a partir de dezembro de 1997.

Outro instrumento legal de nível nacional pertinente neste trabalho é o “Programa Nacional de Direitos Humanos”, instituído pelo Decreto Nº 1904/96. No capítulo referente a Sociedades Indígenas, o Programa diz que deve-se “assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sócio-cultural.” (Decreto Nº 1904/96), como uma ação a ser implantada a curto prazo.

A legislação municipal também é explícita ao privilegiar a educação intercultural e bilíngüe. Dois instrumentos legais fazem referências direta a essa questão: a Lei Orgânica do Município de Aquidauana, promulgada em 05 de Abril de 1990 e a Lei Municipal Nº 1.700/99, de 19 de Abril de 1999.

A Lei Orgânica do Município de Aquidauana, em consonância com o texto constitucional diz em seu Artigo 212 que “O Poder Público Municipal assegurará às comunidades indígenas o ensino fundamental, ministrado em língua portuguesa, garantindo-se-lhes a utilização da língua materna e de processos próprios de aprendizagem.” Também encontramos nos Artigos 171 e 172, o mesmo instrumento legal já dispunha sobre o ensino bilíngüe na Educação Infantil e sobre a inclusão no currículo de conteúdos pertinentes à realidade cultural das comunidades indígenas.

A Lei Municipal Nº 1.700/99, de 19 de Abril de 1999, institui o “Programa de Educação Intercultural Bilíngüe” nas Escolas Municipais Indígenas em caráter permanente a partir do ano letivo de 1999. Essa Lei estabelece, entre as várias ações a serem desenvolvidas no Programa, a alfabetização na língua materna com o objetivo de facilitar à criança e ao jovem indígena o acesso pleno à leitura, escrita e ao cálculo na língua nacional a partir do conhecimento da estrutura lingüística da sua língua materna. Destacam-se ainda entre as ações previstas no Programa de Educação Intercultural

Bilíngüe criado pela Lei em questão, a inclusão do estudo da língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a valorização da arte e cultura Terena em todas as séries do Ensino Fundamental.

Por meio das novas Leis a escola indígena ganha um novo significado e sentido, como meio de assegurar o acesso a conhecimentos gerais da sociedade nacional sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade própria das nações indígenas.

BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA

O Município de Aquidauana, localizado na região centro-oeste do estado de Mato Grosso do Sul, foi fundado em 15 de agosto de 1892, às margens do rio Aquidauana. Existem várias versões sobre a origem do nome da cidade, mas, “para alguns autores o nome Aquidauana, segundo a toponímia tupi-guarani e dos índios guaicurus, quer dizer: **ac** - grandi: **da** – lugar: **oana** – arara: portanto significa lugar das araras grandes”. (ROBBA, 1992, p. 40)

Devemos citar a forte presença dos habitantes primitivos. Segundo o relatório do diretor-geral dos índios da província de Mato Grosso, Joaquim Alves Ferreira, datado de 2 de dezembro de 1848 tinham notícias , de que na área onde estava localizada, atualmente, Aquidauana existiam diversas nações indígenas: “Cadiueus, Beaqueus, Cologueus, Quinquianaus, Terenas, Laianos e Guaxis” (ROBBA, 1992, p.25).

O mesmo autor descreve ainda que com o fim da guerra do Paraguai, foram criadas reservas indígenas próximas ao distrito de Taunay (a 70 Km da sede do município), onde os Terenas formaram as Aldeias do Ipegue, Bananal, Morrinho, Água Branca, Imbirussu e Lagoinha. Devido a algumas divergências uma tribo saiu da reserva e ficou nas furnas da serra de Santa Bárbara formando a Aldeia do Limão Verde e posteriormente a de Córrego Seco (a 30 Km do município).

Atualmente a comunidade Terena obtém seu sustento através do trabalho dos homens e mulheres na lavoura, cujos produtos como mandioca, feijão, abóbora, banana, caju, laranja, limão, manga, milho e tangerina são vendidos principalmente em Aquidauana e Campo Grande (produtos esses que nem sempre são excedentes, mas sim muitas vezes subtraídos da própria subsistência diária familiar), da criação e venda de gado em pequena escala, do trabalho assalariado nas fazendas da região e nas usinas de

álcool, além de algumas aposentadorias ou outros serviços fora das aldeias, tais como serviços domésticos ou trabalho temporário como “empreiteiros” em atividades variadas).

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL

A concepção de interculturalidade é recente, pois a trajetória da educação escolar indígena tem como objetivo integrar a população indígena à sociedade não índia, unindo dois conhecimentos por meio da valorização da própria língua.

Existem vários estudos sobre alfabetização intercultural, que deriva do termo Educação Intercultural Bilíngüe, com o objetivo de averiguar o impacto da cultura escrita nas sociedades ágrafas, especificamente nas sociedades indígenas, considerando a necessidade da aquisição deste saber para as relações entre os componentes da mesma sociedade e a sociedade externa, pois as aldeias ficam muito próximas do município de Aquidauana-MS.

No início o enfoque dado era na utilização das línguas indígenas para garantir a aquisição da escrita, mas como o interesse era somente a integração dos índios, após os educandos aprendiam a ler e escrever, a língua materna era retirada da sala de aula, uma vez que a língua portuguesa era a grande meta a ser alcançada. Assim, a própria escola indígena contribuía para o enfraquecimento e desaparecimento das línguas indígenas. (Brasil, MEC, 1998).

Contudo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a escola foi colocada à possibilidade de se constituir como um elemento a favor dos povos indígenas, na medida em que pode estimular e favorecer a manutenção ou revitalização das línguas indígenas ao incluí-la em seu currículo com a função e status de língua plena, desta forma assegurando uma proximidade em termos de paridade com a língua portuguesa.

Segundo Gavazzi, (1994) existem experiências em algumas aldeias que têm demonstrado que com o passar do tempo, a situação pode ser modificada e o uso da língua indígena escrita e falada, passa a fazer sentido e a ser desejável, pois as necessidades que os povos indígenas tem em relação a linguagem oral e escrita podem ser utilizadas como boas situações de aprendizagem. Tendo como elemento essencial a construção de um processo significativo, ou seja, aproveitar as oportunidades da própria vivência.

Para as autoras Ferreiro e Teberosky (1985) as experiências permitem a compreensão do contexto em que vivemos, ou seja, uma sociedade mediada pela cultura escrita. Com isso, existe a necessidade de apropriação desses saberes, por este motivo também é importante a alfabetização.

Afirmam que os conhecimentos atuais sobre a respectiva área, traduzidos na Psicogênese da língua escrita, afirmam que o processo de construção da língua escrita é desenvolvido pela criança ou adulto que interage com o meio social e com a escrita, o seu objeto de conhecimento. A ação docente deverá ser orientada para a problematização e intervenção, mediante a utilização de textos diversificados, com ênfase e valorização da atribuição de sentido à escrita.

Existem diferentes posicionamentos ao longo do tempo sobre a alfabetização intercultural, encontramos posicionamentos de estudiosos favoráveis e não favoráveis quanto ao ensinar e aprender línguas indígenas nas escolas. Alguns postulam que a introdução dessa prática na aldeia pode ter como resultado uma imposição do modo de vida do não índio, acarretando desinteresse pela tradição oral e incentivando as desigualdades no interior da própria aldeia entre os letrados e os não-letrados.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) para que a cultura escrita ocorra nas aldeias é preciso levar em consideração que o, esforço por parte da escola de manter e vitalizar a língua materna é limitado, já que nenhuma instituição pode se responsabilizar exclusivamente pelos destinos de uma língua. Assim, a escola não pode ser considerada como a única entidade que pode determinar a perda das línguas maternas, ela também não tem o poder de mantê-las sozinha. Assim, acreditamos que a própria comunidade na qual a escola está inserida tem a responsabilidade da manutenção lingüística de sua etnia.

Acreditamos que a língua é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes e a cultura da qual fazemos parte. A importância da linguagem para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ela dá suporte também a que realizamos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória.

Câmara Jr. (1979) esclarece que o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena contribui decisivamente para a solução de problemas educacionais, uma vez que a língua é a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de

um povo. A estrutura da língua que uma pessoa usa geralmente influencia a maneira como ela entende o seu ambiente.

É importante ressaltarmos,

Com relação às línguas, sabe-se hoje que quando elas deixam de ser faladas pelas crianças como primeira língua é um pouco como os animais e as plantas que perdem sua capacidade de reprodução. Para evitar esse processo de perda que, sem dúvida, é um processo de empobrecimento (científico, biológico, cultural e social), é preciso uma política educacional que efetivamente reconheça a diversidade, em todos os campos, não como um problema, mas como um enriquecimento. É preciso uma política educacional que reconheça que é no conjunto das diferenças que encontramos nossa própria identidade. (TEIXEIRA, 1995, p. 310)

Para o autor, é essencial a escola como instrumento de preservação da língua como identidade cultural.

Segundo pesquisas realizadas, não existem registros, até o ano de 1998, de qualquer programa de educação intercultural bilíngüe sistematizado e que tenha sido desenvolvido em caráter contínuo no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana-MS, não obstante existirem alguns estudos e materiais produzidos dentro da filosofia intercultural notadamente nos anos de 1995 e 1996.

Outro aspecto digno de registro é que até o período acima citado, em relação a tradição agrícola do povo Terena, nenhum currículo privilegiou ou mesmo contemplou ainda que superficialmente em seu bojo, componentes ligados ao trabalho e produção da terra, constituindo-se, juntamente com a questão do resgate artístico e cultural do povo Terena, o grande desafio para a formulação de um currículo específico para a área.

Falar dos antecedentes do programa intercultural em operacionalização junto aos índios Terena em Aquidauana-MS deve necessariamente começar com a chegada das lingüistas Elizabeth Ekdhal e Nancy Butler à região do distrito de Taunay na segunda metade dos anos de 1970, quando teve início o processo de formulação da escrita e da gramática da língua Terena; sem a forma escrita da língua, dificilmente teríamos um programa de educação intercultural cujo eixo principal está centrado em questão lingüística como o retrato de toda a cultura de um povo. As lingüistas, missionárias da Sociedade Internacional de Lingüística – SIL, preocuparam-se, além de dar forma escrita à língua, em produzir as primeiras cartilhas de alfabetização e transição para a língua portuguesa.

Logo em seguida começa a haver, entre o povo Terena, sinais de um movimento no sentido de valorizar suas origens étnicas. Certamente a formulação da

escrita da língua materna contribuiu para despertar o sentimento de orgulho, ao perceberem que sua própria língua podia ser expressa de forma escrita e que tinha estrutura gramatical, a exemplo da língua portuguesa.

Em concursos públicos realizados desde os anos de 1988 pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, existem vagas destinadas exclusivamente aos professores índios para assumirem aulas especificamente nas aldeias. A partir da respectiva data, começam a ser criadas, ainda que involuntariamente, as condições práticas que culminariam com a implantação, em 1999, do Projeto Raízes do Saber.

Segundo Ferreira; Leite e Leite (1999) nos anos de 1992 a 1994, um trabalho realizado pelas professoras Marina Vinha e Marina Venceslau, do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Aquidauana-MS, despertou entre os professores que trabalhavam nas escolas indígenas, o interesse na direção de uma educação diferenciada e intercultural. Ainda que não tenha tido continuidade, chegou-se a produzir alguns materiais escritos e até mesmo uma proposta de grade curricular e regimento escolar específicos para as escolas indígenas.

As sementes lançadas de forma aleatória e até mesmo desordenadas anteriormente, tomam corpo no ano de 1998 por ocasião das discussões comunitárias ao longo do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas. Acirradas discussões e estudos ocorreram entre professores, diretores, coordenadores, pais, alunos, lideranças indígenas e estudiosos da questão indígena naquela ocasião os participantes das discussões, em especial os professores, mostraram-se preocupados com a questão lingüística, uma vez que o desenvolvimento lingüístico da criança está intimamente associado com o desenvolvimento cognitivo, sentindo-se despreparados para enfrentar a questão da alfabetização indígena, em que o aluno precisa aprender sua língua materna e a língua portuguesa, a fim de garantir o desenvolvimento cognitivo e promover a valorização cultural e lingüística. (FERREIRA, LEITE, LEITE, 1999, p. 34-35)

Para os autores ficou explícito no Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, como anseio comunitário e meta a atingir, a garantia da alfabetização na língua Terena fundamentada em teorias educacionais e de aprendizagem que consideravam a complexidade da construção da escrita no contexto bilíngüe. Os participantes vão ainda mais longe ao estabelecerem como um dos objetivos o resgate da língua Terena em todas as séries do ensino fundamental.

Afirmam ainda, que a consciência obtida através das discussões e estudos por ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico foi, sem dúvida, decisiva para o deflagrar do processo de educação intercultural.

Em junho de 1998, a Prefeitura Municipal de Aquidauana-MS, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município fez realizar um concurso público diferenciado e específico para professores indígenas, contendo inclusive prova escrita na língua Terena. Das 22 vagas oferecidas, 16 foram preenchidas com professores índios legalmente habilitados e com conhecimento da língua Terena escrita.

Estavam criadas as condições administrativas que permitiram deflagrar o programa de educação intercultural. Faltava entretanto a segurança pedagógica e uma experiência balizadora. Questões importantes afloravam, muitas vezes sem respostas: como se comportariam nossos professores ministrando aulas em Terena? Apesar de todos dominarem a língua oral, será que tinham conhecimentos suficientes da estrutura gramatical da língua materna escrita e ao mesmo tempo a língua portuguesa? Esses são exemplos de questões que afligiam a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação à época. Ansiedade era no sentido de não errar, para não causar prejuízo às crianças. (FERREIRA; LEITE ;LEITE, 1999, p. 35)

Os autores ressaltam que a resposta a essas questões veio através da lingüista Nancy Butler, que juntamente com um casal de voluntários – Laucídio Sebastião e Lindomar Lili Sebastião (ele leigo e ela formada em magistério, ambos índios) – na Aldeia Água Branca, em local denominado São José, vinham desenvolvendo um programa de educação bilíngüe com crianças ao nível pré-escolar.

Relatam que nesta sala de aula voluntária, com 9 alunos com idades entre 5 e 6 anos, as cartilhas escritas pelas lingüistas foram amplamente testadas. A metodologia partia do real para o abstrato, com intensa utilização de material concreto de baixo custo, produzido no local. “Os resultados eram surpreendentes! O desenvolvimento da leitura e do raciocínio lógico nas crianças eram infinitamente superior aos das crianças das escolas municipais do mesmo nível” (FERREIRA; LEITE; LEITE, 1999, p. 35)

O que estava acontecendo naquela sala de aula, dava respostas às perguntas que os técnicos da Secretaria Municipal de Educação faziam.

Neste contexto aconteceu a contratação da Professora Nancy Butler como consultora, pela Prefeitura Municipal de Aquidauana-MS e o projeto de educação

intercultural, denominado de “Raízes do Saber” tomou forma, para ser deflagado na prática, em todas as escolas da Rede Municipal 3 meses depois, no início do ano letivo de 1999 (FERREIRA; LEITE; LEITE, 1999).

Atualmente existem cinco escolas Pólos localizadas nas Aldeias: Bananal, Ipegue, Lagoinha, Água Branca e Limão Verde. Também existem extensões localizadas em outras aldeias menores. Todos os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são indígenas, nos Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio os professores em parte são índios, mas na maioria não índios, pelo fato de não haver número suficientes habilitados para assumirem as respectivas turmas. Esses são transportados até as aldeias.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são mantidos pela Prefeitura Municipal de Aquidauana-MS e o Ensino Médio é mantido pelo governo do estado com convênio com o órgão público municipal.

Alguns fatores precisam ser analisados na alfabetização indígena para aprofundar nossos estudos.

Primeiramente registramos que na atual grade curricular do ensino bilíngüe é contemplada duas aulas para a “Língua Terena” e duas aulas para a disciplina de ‘Arte Terena”

Alfabeto Terena

<p>Aa – Mb mb – Kk – Nd nd – Ee – Ng ng – Hh – Ii – Nj nj – Ll Mm – Nn – Oo – Rr – Ss – Tt – Uu – Vv – Xx – Yy – Nz nz</p>
--

O alfabeto Terena apresenta características diferentes do alfabeto da Língua Portuguesa, pois constatamos a ausência de alguns fonemas e sons. O som mais freqüente é o da letra “K”.

Possui também suas peculiaridades próprias da língua, pois os únicos acentos gráficos existentes são o circunflexo e o agudo. A função de cada um é diferente do uso em português, e não tem nada a ver com vogais abertas ou fechadas. O acento agudo significa que a sílaba é tônica, e que a consoante seguinte é alongada e possui tom anivelado, exemplo: *uté, íti*.

O acento circunflexo é usado na sílaba tônica também, mas é a vogal que é prolongada e pronuncia-se com tom decrescente: *âti, îti*.

Observamos que os professores indígenas tentam alfabetizar simultaneamente nas duas línguas, mas para a disciplina da Língua Terena é reservada somente duas aulas semanais, onde a metodologia é totalmente tradicional. Apresenta-se uma figura e embaixo coloca-se o nome em Terena. A criança deve pintar a figura que está exposta e posteriormente copia a palavra que é repetida várias vezes para a memorização. Os professores comentaram que os alunos têm dificuldades para escrever na língua materna, em razão das diferenças da grafia.

Constatamos que atualmente a maioria dos professores índios não falam a língua materna, somente entendem, indagados sobre o motivo ouvimos as seguintes explicações: nossa família só falava em português por temerem que sofrêssemos discriminações na escola, em casa só falamos em português por nossos pais acreditarem que assim teríamos mais chances de vitória na vida, outros que seria mais fácil para continuar os estudos fora da aldeia.

Embora entendam a língua materna, os professores não são capacitados a alfabetizar nessa língua por terem aprendido a ler e escrever apenas em português. Sabe-se que é uma reivindicação comum dos povos indígenas o ensino em português.

Uma das definições comuns dadas pelos professores às aulas é que elas seriam divididas em duas partes: uma em português e outra na língua Terena. A língua materna é utilizada em sala de aula somente para traduzir o que já foi ensinado em português. Acreditam que o fato das aulas serem em português, mesmo por professores falantes da língua indígena, ocorre por falta de iniciativa, talvez por nunca terem pensado que poderia ser diferente.

Ressaltamos também que a formação de todos foi em português, e que na grade curricular dos cursos de licenciatura não existia uma disciplina específica que os auxiliassem no exercício de sua profissão, dentro de uma realidade diferenciada pela interculturalidade, e que na maioria das vezes são auxiliados por professores não índios.

Quanto ao ambiente alfabetizador, especificamente a sala de aula, notamos a ausência de recursos visuais, tão importantes para esse período onde o educando necessita de vários instrumentos para entender o processo da escrita e leitura de mundo. Entendemos que o mesmo deve ser construído juntamente com os alunos.

Precisamos construir um ambiente com textos produzidos em conjunto, na língua materna e que sejam expostos na sala de aula. Placas indicando onde ficam: os banheiros feminino e masculino, cozinha, biblioteca, direção, coordenação, sala dos

professores, salas de aulas, enfim todos os ambientes existentes na instituição escolar, em Terena para valorizar sua cultura e incentivar a leitura em sua própria língua.

Somos conhecedores, que atualmente, existe a ausência de materiais escritos na língua materna, por este motivo precisamos incentivar os professores a estarem produzindo textos diferenciados para que os alunos tenham acesso a diferentes tipos: confeccionar um calendário, uma faixa de boas vindas, receitas, músicas e outros. Poderiam também envolver a comunidade externa, que sempre está a disposição para auxiliá-los, pois os anciãos serão importantes aliados na revitalização da língua Terena.

Quanto a disciplina de “Arte Terena”, verificamos que a mesma é utilizada para pintar folhar mimeografadas, recorte e colagem de revistas e outras formas que não condizem com seu objetivo: revitalizar a cultura Terena valorizando a arte, a dança e a música.

Garcia (2004) nos lembra,

O que não tem sido discutido sobre o ambiente alfabetizador nos cursos de formação de professores e o que a escola também muitas vezes não sabe é que não existe um ambiente alfabetizador universal, que atenda às necessidades de qualquer criança, em qualquer tempo e lugar. O ambiente alfabetizador tem que ser datado e situado. Ele é histórico. O que pode representar, hoje, um rico ambiente alfabetizador, amanhã pode não dar conta, pois as experiências das crianças – qualquer criança, de qualquer classe social – já se modificaram tanto, que as necessidades serão outras. Só será um ambiente alfabetizador se incorporar a atualidade cultural da criança e sua história que contém o presente e o passado de seu grupo sociocultural. É preciso permitir que isto entre na sala de aula para que a criança que está que está mergulhada na sua cultura de origem e que naquela cultura se comunica bem, se expressa bem, compreende e é compreendida, venha a compreender que tudo aquilo que ela fala pode ser escrito. E escrevendo pode se comunicar à distância, ampliando assim a sua interlocução, levando a sua voz mais longe. (GARCIA, 2004, p.148)

A autora afirma que antes de tudo é preciso consolidar o conhecimento que a criança traz com aquele que a escola pode ampliar, pois acreditamos que o conhecimento necessita ter significado para ser assimilado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos que após a implantação da alfabetização intercultural, por meio do projeto “Raízes do Saber”, foi de suma importância para a comunidade Terena de

nossa região, mas ainda existem muitos desafios a serem vencidos. A ausência da perpetuação da própria cultura, pode ser um grande problema para a Educação Escolar Indígena, pois constatamos que a própria família, por medo de seus filhos serem discriminados ou não assimilarem os conteúdos que a escola transmite, acabam deixando esquecida a própria língua materna. Por sua vez, a maioria dos professores não são falantes da língua materna, o que acaba dificultando a revitalização desse meio de comunicação essencial para a valorização de seus costumes e valores.

Observamos que os professores indígenas não possuem recursos didático-pedagógicos adequados e necessários para uma prática que realmente atenda as necessidades e interesses do educando indígena.

Não queremos que exista somente uma escola que trabalhe com conteúdos voltados aos povos indígenas, mas que estes sejam os referenciais para a ampliação de seus conhecimentos, pois acreditamos que o educando assimila rapidamente aquilo que tem significado para ele, ou seja uma educação precisa antes de tudo atender o contexto histórico-social onde eles estão inseridos. Entendendo melhor o que acontece ao seu redor ele terá condições de transformar sua realidade e integrar-se a sociedade não-índia.

Para os Terena, o saber escrito representa um caminho para o relacionamento entre seus patrícios e para firmarem posições políticas comuns e conseqüentemente poderem tomar conhecimentos de seus próprios direitos, resultando em reconhecimento e respeito, tendo em vista sua diversidade. O próprio O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), explicita a importância da cultura escrita na sociedade atual como um direito ao conhecimento universal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Mec: Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

FERREIRA, F. M. N. S.; LEITE, F. T. ; LEITE, S. M. F. **Projeto “Raízes do Saber”**: uma experiência de Educação Rural Intercultural com índios Terena em Aquidauana – MS. Monografia (Especialização) Faculdade de Educação São Luiz, Jaboticabal, São Paulo, 1999.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos Olhares sobre a Alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GAVAZZI, Antonio Renato. Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita. **Em Aberto**. Brasília: v.14, nº 63, p.151-159, julho/setembro,1994.

ROBBA, Cláudio. **Aquidauana Ontem e Hoje**. Campo Grande: [s.e], 1992.

REFLEXÃO DA ALDEIA CACHEORINHA E ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PÓLO CORONEL NICOLAU HORTA BARBOSA

Celinho Belizario (UCDB)
Bolsista da Fundação Ford
Programa de Mestrado em Educação/UCDB/Linha 03
Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Intercultural
idade/UCDB/CNPq/celinhobelizario@bol.com.br
Orientadora: Marina Vinha (UCDB) marinavinha@gmail.com e
marinavinha@terra.com.br

Introdução

Há uma grande diferença entre os milhões de povos que habitavam as terras que hoje chamamos de Brasil desde milhares de anos antes da chegada dos portugueses e atualmente, os pouquíssimos povos restantes chamados de indígenas. Esse pequeno contingente populacional representa somente apenas 0,4% da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001).

Em pleno século XXI, convivendo ou sobrevivendo no mundo globalizado, realmente uma nova realidade começou a fazer parte da minha trajetória de vida. Os sacrifícios que desde o dia em que comecei a fazer parte da vida na Aldeia onde nasci e cresci. Hoje vivo na Aldeia e vivo pela Aldeia, apesar do meu pertencimento da atualidade no programa de mestrado em educação/UCDB. O meu cordão umbilical reforça a busca da convivência harmoniosa da academia com o meu mundo indígena, e esses “entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletivo – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (BHABHA, 2007, p.20).

A relação que tenho com a Aldeia e os parentes, especialmente todos os familiares e os colegas professores indígenas, me leva a perceber o tamanho do compromisso que tenho com a minha comunidade, afinal de contas o meu ingresso no mundo dos *purutúye*⁵⁰ está totalmente interligado no histórico da longa jornada de

⁵⁰ Expressão da língua terena que significa pessoa não-indígena.

construção da trajetória como *kopéniti ihikaxoti*⁵¹. Considero uma grande quebra do velho estereótipo que ser índio é aquela pessoa que mora na Aldeia, usa tanga, flecha e outros artefatos que o caracterizam como tal.

Nesse contexto, o objetivo desse artigo foi o de elaborar as primeiras impressões sobre a Aldeia Cachoeirinha e a Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa.

A metodologia adotada foi: dados da experiência de vida como indígena professor do Celinho e os seguintes autores: Bhabha, Canclini, Gadotti, Luciano, Bittencourt e Ladeira, Silva, Veiga e D'Angelis.

O lugar de onde falo localiza-se a 240 km da capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, no município de Miranda que possui um Posto indígena (PIN) compreende a Terra Indígena de Cachoeirinha, que em 1904/1905 através de Rondon foi demarcada como umas das primeiras Terras Terena no Mato Grosso. Essas Terras compreendem a Aldeia Cachoeirinha/sede e mais cinco setores: setor Morrinho, setor Argola, setor Campão-Babaçu, setor acampamento Mãe-Terra, setor Lagoinha, que juntas têm uma população de aproximadamente 6.000 pessoas, numa área de 2.644,680 ha, que constituem a Terra Indígena de Cachoeirinha. O uso do termo 'setor', no lugar da tradicional designação 'Aldeia' veio com a divisão da Cachoeirinha em 1940, designação trazida pelo Cacique Timóteo José o setor significa Aldeias menores.

Vale ressaltar que cada setor (Morrinho, Argola, Campão-Babaçu, Acampamento Mãe-Terra e Lagoinha) constituem uma unidade social que os caracteriza de maneira independente. Essa organização social compõe-se de um cacique e seus dois conselheiros eleito através do sistema democrático pelo voto secreto. Essa equipe mantém uma duração de mandato de quatro anos, com direito à reeleição. Cada cacique eleito é consolidado como um membro de maior destaque em cada um dos setores.

Modo de Ser – Organização da Aldeia Cachoeirinha

Uma coisa é muito importante, quando se busca ou pretende atingir um objetivo para a Terra Indígena de Cachoeirinha, ambos os demais caciques se agregam para lutar por algo comum a elas. O cacique é um representante que tem o poder político para administrar a Aldeia, é ele a pessoa encarregada com enorme responsabilidade pela organização da comunidade zelando pela busca da ordem local. O exercício prestado

⁵¹ Expressão da língua terena que significa Professor Indígena.

pelo cacique é para o bem comum de toda comunidade, podendo até ser retirado o seu poder se o mesmo não estiver correspondendo com a expectativa e anseio da comunidade.

Dentro da Aldeia todos os visitantes *purutiye* devem passar na casa do cacique para comunicar o motivo da sua visita, geralmente quem o convidou estará apresentando ao cacique, onde pela sua autoridade de decisão poderá ser a favor ou não autorizará a sua visita na Aldeia, dependendo muito o motivo quem o levou visitar a comunidade. O primeiro líder da Aldeia Cachoeirinha foi o senhor Josezinho Felipe apelidado de *Kali Sîni* herói indígena da Aldeia Cachoeirinha na guerra do Paraguai. Esse líder e detentor da cultura Terena afirmaram que: “Ser sempre Terena e não deixar a meninada sair da Aldeia para não perdermos a terra” (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000, P.66).

Em 1940, o cacique Timóteo José dividiu Cachoeirinha em setores, com o objetivo de organizar a plantação de roça, já que a população local estava aumentando significativamente. Quando eleito, cada cacique organiza a composição de sua liderança denominada ‘conselho tribal’, o *nâti* depois de eleito, o chefe do PIN lavra em ata, seguido de assinatura de toda a comunidade que participou do processo eleitoral, para eleger o novo representante. Por fim o documento (ata) é assinado e reconhecido pelo administrador regional da FUNAI como representante legal da comunidade.

A Aldeia Cachoeirinha, campo em que está localizado o *Ihikaxovokuti*, denominação na língua terena para Escola, comporta atualmente mais de 833 alunos, 51 professores indígena Terena e 13 professores não-indígenas. A Aldeia é residida por Terena, à maioria falante da língua indígena denominada “língua Terena”. Os conjuntos de residências já seguem os modelos de construções de casa em alvenarias, que se organizam em ruas bem largas principalmente a rua principal da Aldeia, que os mais jovens denominam avenida principal.

Nesta avenida está localizada o Posto Indígena (PIN), a Igreja Católica construída em 1931 pelos padres redentoristas e a Escola. Também estão presentes vilas, bairros geralmente tendo grupos familiares que em sua maioria constituem uma única árvore genealógica. Nesses conjuntos familiares, todos são responsáveis e exercem o papel na educação desde a infância dos seus componentes. Geralmente os educadores são avó, avô, tio, tia, padrino, madrinha, pajé e também irmãos mais velhos da família.

Esse contexto mostra que ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos filosóficos próprios, elaborados em condições únicas, transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios e definir métodos adequados são alguns dos mecanismos que possibilitaram ao nosso povo a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. (BRASIL, 2002, p.40).

Educação Indígena Terena

Os processos educativos próprios das sociedades indígenas são denominados ‘educação indígena’, designando o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo não somente a educação das pessoas, mas também a sobrevivência e sua reprodução que acontece no meio em que se encontram os membros de cada comunidade. Para esse tipo de educação, realizada dentro da Aldeia, não há uma instituição responsável por ela. A educação acontece na casa, nos roças, na pescaria, na caçada, na roda de chimarrão ou tereré, nos rituais de pajelança ou nas festividades da Aldeia. (BRASIL, 2002, p.40)

As comunidades indígenas, ao longo de sua longa jornada históricas marcada principalmente pela insistência e persistência de sobrevivência, vêm construindo um processo de educação sistematizado. Isso vem atravessando os longos percursos de trajetória do mundo indígena. Essa construção vem passando de geração e geração, ou seja, de pai e filho e assim sucessivamente.

Agora, na era denominada modernidade ou pós-modernidade em que figura a instituição chamada escola, a educação escolar indígena aparece em primeiro momento como uma forma de “atração e pacificação dos índios – como reza a tradição indigenista do Estado brasileiro - e impor-lhes arbitrariamente nomes e chefes, tem a ver historicamente com práticas coloniais de controle social: concentração espacial da população, implantação de sistemas de paternalistas e precários de assistência social, confinamento territorial e exploração de recursos naturais disponíveis” (SILVA, 2004, p.36).

Para os Terena, toda pessoa que é membro e que compõe a comunidade exerce o papel como detentor e transmissor de toda a sabedoria tradicional acumulada ao longo de cada geração, pois “toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada organização e expressa por meio dos mitos e dos ritos” (LUCIANO, 2006, p.43).

A Escola Diferenciada e as Legislações

A Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa, localizada na ‘avenida principal’ da Aldeia Cachoeirinha, acaba sendo o local de encontro da classe estudantil, com a participação significativa de jovens indígenas, em busca da concretização de ocupar um espaço e fazer parte dos membros que lutam pela comunidade.

A Escola, ultimamente, vem sendo um espaço na Aldeia para discussão, principalmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), com indagações sobre como aperfeiçoar esse instrumento para formar pessoas capacitadas, com características amplamente capazes de organizar idéias a partir da teoria para o trabalho em execução e na prática. Nesse sentido, “a escola é um palco fundamental para a teatralização do patrimônio. Transmite em cursos sistemáticos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico” (CANCLINI, 2008, p.164).

A vantagem considerada fundamental, que a escola indígena propõe, fundamenta-se no caráter comunitário, coletivo, onde todas as pessoas participam na construção das propostas que a escola planeja para os alunos. Essa é uma postura política. Segundo Saviani (1983, p.93) “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Os Terena de Cachoeirinha através da Escola intermedia a discussão e planejamento segundo as perspectivas da comunidade, coloca-se como membro do estado nacional, discutindo seus projetos de futuro.

Um dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172 de 09 de Janeiro de 2001 é, justamente, assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao Projeto Político Pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação

coletiva de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (BRASIL, 2002, p.32)

Isso representa um instrumento muito importante para a construção do projeto de futuro para a sociedade na qual a Escola está inserida. Aos poucos essa construção deve começar descrever também o olhar indígena na academia, no sentido de 3º grau e pós-graduação, pois ainda está presente no estereótipo traduzido na frase “não devemos nos comportar como selvagens”, dizem alguns professores ao conversarem com os alunos que transitam de passagem do pátio do recreio para a sala-de-aula. Ainda mais, a frase alega “acabou a hora dos índios” (Domingo S. Sarmiento apud CANCLINI, 2008, p.165).

Esse olhar estereotipado foi herdado da teoria eurocêntrica, “desde o século XVI o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória” (LUCIANO, 2006, p.150).

Nas discussões através de reuniões busca-se o uso da Escola como instituição parceira, distanciando-se a ideologia proposta pela escola no período em que o objetivo central era o de integrar e civilizar. O debate atual busca outro rumo, com bases legais existente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, mais especificamente o Parecer 14/99, emitido pela Câmara Básica, do Conselho Nacional de Educação. Este documento apresenta, em sua fundamentação da educação indígena, a estrutura e o funcionamento e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. Neste Parecer instituem-se as diretrizes para a categoria de escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização (BRASIL, 2002, p.37).

No documento Parâmetros em Ação, Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2002, p.46), o pressuposto legal em que está embasado o pedido de criação da Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa, assegurado legalmente em que foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena como necessidade para a atuação das diversas agências governamentais. Outro documento, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) publicado em 1998, objetivou oferecer subsídios para a reflexão, construção, elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas indígenas, com melhorar a qualidade de ensino e também a afirmação da própria identidade da escola.

Partindo desses pressupostos de bases legais, a escola dentro da comunidade indígena, incorpora nova roupagem, voltando especificamente a sua tônica em atender a própria demanda da comunidade atendida, como assegura a LDB no Artigo 32, quando ressalta que: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Embora seja recente a inclusão das escolas indígenas nos Sistemas oficiais de ensino em todo país, é visível a grande variedade de situações e de enquadramentos dessas escolas. De modo geral, as escolas indígenas estaduais ou municipais, não adquirem ainda o estatuto da escola diferenciada, sendo usualmente enquadradas como escolas rurais ou extensões de escolas rurais, com calendários escolares e planos válidos para a clientela atendida.

Histórico e Caracterização da Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa

A Escola indígena em estudo, localizada na Aldeia Cachoeirinha, leva em primeira mão, a idéia central como educação escolar indígena diferenciada, na maneira de pensar e praticar os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos Terena dessa Aldeia. O processo de realização dessa escola diferenciada começa a ser refletida neste estudo.

Na Aldeia Cachoeirinha, a Escola teve o início de sua construção em 1929, cujo pedreiro foi o senhor José Xavier e os serventes Leonardo Polidório e Antonio Júlio, ambos indígenas da Aldeia Cachoeirinha. A construção só foi terminada em 1930, sendo a primeira professora era puruútye esposa do Chefe do Posto do Serviço de Proteção dos índios (SPI). Os primeiros faxineiros do posto do SPI foram Elias Antonio e Marta Antonio, ambos eram indígenas de Cachoeirinha.

A escola ficou muitos anos, desde a década de 70 até 1991 sob a responsabilidade da FUNAI, e em 1992 passou a ser ‘extensão’ da Escola Municipal Rural Pólo Raimundo dos Santos, passando para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Miranda, MS.

Com base em preceitos legais vigentes, a comunidade indígena Terena da Aldeia Cachoeirinha, localizada na região de Miranda, MS, no ano de 2001, em uma reunião realizada no anfiteatro do Centro de Atendimento Infantil (CAIC), em Miranda, MS, os Caciques Indígenas das três Aldeias Terena do referido município - Aldeia

Cachoeirinha, Aldeia Passarinho e Aldeia Lalima – na presença de representantes da Secretaria do Estado de Educação/Setor de Educação Indígena, a Secretaria Municipal de Educação/Miranda, a Prefeita Municipal/Miranda, o representante da FUNAI, os professores indígena Terena e também a Associação de Professores Terena de Miranda (APROTEM) e outras pessoas interessadas, discutiram o projeto de pedido da criação das escolas Pólo Indígena municipais.

Cabe ressaltar que essa reunião na verdade foi uma retomada, ou uma rediscussão para criação das escolas indígenas em Miranda, já em anos anteriores praticamente após o advento da LDB 9.394/96, os professores Terena de Cachoeirinha já haviam feito a reivindicação para as instituições responsáveis pela escola, a criação da escola indígena, sem sucesso em várias reivindicações, a Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa somente foi criada em 2002, pelo decreto municipal 1.262 de 26/08/2002. A escola possui seis extensões: Sala Manuel José Caetano, localizado na Cachoeirinha, Sala José Balbino em Babaçu, Sala Felipe Antonio em Argola, Sala Luís Raimundo em Morrinho e Sala Alexandre Albuquerque em Lagoinha e este ano, no Acampamento Mãe, este ano, foi criada sala extensão.

Praticamente uma semana depois de sua criação, houve a necessidade de redigir PPP, fato inédito na época para a escola dentro da Aldeia indígena, na elaboração foram convidados professores Terena, em caráter de urgência e em espaço de tempo muito curto para redigir o documento intitulado PPP, sob a exigência da secretaria municipal de educação de Miranda, MS, para nortear o rumo da escola, percebo hoje que não era um documento qualquer, idéia que é reforçada conforme está contida na proposta da Comissão de Professores Terena de Cachoeirinha “ Consoante a organização de uma escola indígena de qualidade, para formação do cidadão indígena no contexto de interculturalidade”, projeto para revisão do PPP em uma assembleia realizado no dia 18 de Agosto de 2006 na Aldeia Cachoeirinha, revisão do PPP de 2002 .

“As decisões tomadas em conjunto com a comunidade escolar, de maneira coletiva e democrática é que vão garantir a política educacional e a qualidade de ensino mais coerente para a formação do aluno indígena. A partir do trabalho dos professores indígenas e não-indígenas no contexto da educação escolar surgem muitas indagações a respeito da própria estruturação do tema a ser discutido que é o Projeto Político Pedagógico, assegurando a participação das pessoas da comunidade local” (Comissão de Professores Terena de Cachoeirinha, 2006).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) encontra-se vigente na escola indígena a ser estudado na Aldeia Cachoeirinha do município de Miranda/MS, desde 2002 e foi elaborado em caráter de urgência, em apenas três dias, com base no modelo do PPP das escolas urbanas e rurais, conforme relato orais dos professores que participaram de sua construção, entre os quais eu me incluo. O presente trabalho tem a intenção de mostrar o processo da construção do PPP que foi elaborado em apenas três dias e também a revisão do Projeto Político Pedagógico, em execução pelos professores terena da escola indígena enfocada neste âmbito como referencia, com ênfase especial na relação deste documento (P.P. P) quanto aos valores, metodologias, conteúdos, identidade e significados específicos do povo Terena e seu projeto de futuro.

A Comissão de Professores Terena de Cachoeirinha (CPTC) busca a reorganização no PPP, valores, conteúdos e significados específicos dos Terena que este documento traz como referencial para a escola formal indígena, na Aldeia Cachoeirinha. E o papel diante das propostas indígenas em busca de uma educação (escola) de qualidade para construção de uma sociedade intercultural. E ainda fica muito evidente na fala de muitos professores indígenas Terena de Cachoeirinha, buscar como ênfase na metodologia e no conteúdo específico e valores, tendo em vista uma “escola indígena” e não uma “escola localizada em área indígena”.

Nas reuniões pedagógicas em que participam os pais de alunos, na fala deles, a escola também deixou de ser um local meramente onde se aprende a ler e escrever. A Escola já faz parte da comunidade, em que o envolvimento dos professores nos movimentos internos local, está se tornando um costume. Para eles ser professor indígena é ser uma liderança indígena, já que são detentores do saber formal e informal da Aldeia, como acontece nas mobilizações de retomadas todos os professores são convidados desde a preparação até a ação de retomada. Comprova este fato que relato aqui, os acontecimentos ocorridos no Acampamento “Mãe-Terra”, onde já funciona uma extensão dos anos iniciais do ensino fundamental, graças á elaboração do pedido de sua criação realizado pelos professores indígenas presente na retomada, da qual também participei.

Os indígenas da Aldeia Cachoeirinha através da CPTC, estão buscando concretizar o que garantem as bases legais, em que a escola assume a figura central, para o debate e organização de idéias na tomadas de decisões, para implantação e assegurar uma escola que respeita e propõe projetos coerentes com a demanda de uma escola específica e intercultural.

Veiga e D'Angelis (2003), transcrevem, em seu texto, que “quando você propõe mudança, você está rompendo com o comodismo na escola”. Referindo-se à elaboração do PPP, afirmou. Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. “Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (GADOTTI, 1994, p.579).

Os vários fatores que merecem atenção redobrada para organização sócio-político-econômico da Aldeia de Cachoeirinha, tornam essencial a participação na elaboração do PPP de todas as pessoas envolvidas e atingidas pela ação da escola, e principalmente, o envolvimento e participação do professor como autor e co-autor na construção ou reconstrução do PPP, pois nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Assim, a formação continuada dos profissionais da escola compromissada com construção do projeto político-pedagógico não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade. Daí que vem a importância da questão da cidadania, da gestão democrática, da avaliação, da metodologia de pesquisa e ensino e das novas tecnologias de ensino, entre outras, pois “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera repetidora de programas de treinamento, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais (VEIGA e CARVALHO, 1994, p.50).

Com a continuidade de estudos, ao realizar o Curso Normal Superior Indígena/UEMS, com a elaboração da monografia sobre a Escola Indígena, na Aldeia Cachoeirinha, Município de Miranda/MS, tendo em vista a obtenção de título, revelou que de acordo com as propostas educacionais em nível nacional se garante uma Escola Indígena diferenciada específica que atenda de fato ao anseio de uma determinada sociedade e que o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado e discutido de maneira coletiva e democrático pelos membros da comunidade escolar - pais de alunos, professores, diretor da escola, coordenador pedagógico, alunos e demais interessados como lideranças indígenas e caciques da Aldeia. E, ainda, que cada escola tem o direito

de ter o seu PPP próprio. As sociedades indígenas, não somente em Cachoeirinha, no contexto atual de inserção em estados nacionais, discutem seus projetos de futuro, embasados em objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Se hoje vigoram leis favoráveis à questão da autonomia e educação escolar indígena, o que muitas das vezes acaba acontecendo é a falta de aplicação dessas leis na prática. Vale ressaltar que a escola foi uma introdução européia, portanto, antes era um instrumento desconhecido pelos índios.

Desde o advento da Constituição brasileira de 1988 e da nova LDB, as lutas dos indígenas vêm sendo marcadas, neste campo, pelo desafio de exigir os vários direitos legais contemplados no território nacional. SILVA (2001, p.104), ressalta que apesar de reconhecer os avanços legais persiste um fosso “que costuma haver entre a letra e a lei e a prática política e administrativa no País”. Em virtude da enorme diversidade política, cultural, lingüística, socioeconômico do País, ressalta a importância das organizações indígenas, atestando uma escola indígena realmente composta na prática e não somente nas leis.

Em busca de dessa qualidade na educação escolar indígena e que a escola de fato venha a representar o papel não de mera transmissora de conhecimentos, mas como espaço e local de debate, discussão, diálogo, planejamento, organização e administração de ações propostas de maneira coletiva e instituídas de forma democrática, defendendo a igualdade e oportunidade para todos. Vale ressaltar que as comunidades indígenas são provas vivas de resistência e insistência para manter-se socialmente, lingüisticamente e culturalmente, mantendo a sua alteridade ao longo de várias gerações, mesmo pós-colonização européia, com mudança significativa de adaptação frente à nova realidade de inposição.

No decorrer dessa trajetória de sobrevivência dos indígenas deu para perceber que essa possibilidade de ensino ajuda a pensar realmente e que a introdução das escolas nos territórios indígenas condiciona e colabora neste aperfeiçoamento frente aos desafios constantes dos indígenas em busca dos seus direitos legais e para que a educação escolar seja realmente específica e diferenciada, o envolvimento dos profissionais que atuam nas escolas é muito importante, que se não conhecem a cultura Terena, buscar conhecer, envolver na vida da comunidade, porque o “o trabalho fronteiriço exige um encontro com o novo que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2007, p.27).

No contexto atual em que a escola indígena estudada está configurada, acredito que ela se torna o aplco principal para reescrever a partir da ótica da interculturalidade na busca de conviver dois lados paralelos da sociedade, e a escola aparece como intermediador dessa interlocução do mundo indígena x mundo não-indígena, “pois o entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade, é não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 2007, p.27), com esse olhar o povo Terena consegue manter a relação com a escola sem deixar de lado a cultura e toda a sua tradição, na maneira de aprender, compreender, opinar, conhcer novas culturas, aprender língua estrangeira, criticar e elaborar propostas para os problemas vivenciadas dentro da Aldeia, desconstruindo o olhar estereótipo eurocentrica, que tratam os indígenas como pessoas incapazes, invasores, limitado ou preguiçosos.

Considerações Finais

Essas considerações, de um estudo em andamento, são ainda parciais. Sob o olhar de um professor indígena Terena, o fato desse povo pela resistência e insistência em continuar existindo, fazendo da escola não somente um local para aprender a ler e escrever, usufruindo dela, como espaço de estabelecimento da relação com o poder político, econômico, saúde, meio-ambiente, identidade, cultura, língua e toda a valorização considerável com o conhecimento adquirido hereditariamente ao longo da geração. No âmbito comunitário, os professores indígenas assumem ou a elas estão depositadas enorme compromisso, reescrevendo a escola de maneira descentrada da proposta etnocêntrica, almejando a consolidação da proposta de uma escola diferenciada, específica e intercultural, o que reforça a Escola como um a saída para a autonomia escolar, que possivelmente trará reflexos na autonomia geral do grupo

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de Janeiro de 2001. Brasília, DF: Senado, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado. 1996.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria e LADEIRA, Maria Eliza Ladeira. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

GADOTTI, Moacir. **“Pressupostos do Projeto Pedagógico”**. In: MEC, Anais da conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LOPES da Silva, Aracy e GRUPIONE, Luis Donisete Benzi (org). **A Temática Indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.**

LOPES da Silva, Aracy. **Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil**. In L.D. Grupioni, Lux Vidal e Roseli Fischmann (Orgs). Povos indígenas e tolerância. São Paulo: Edusp, 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.**

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de educação: **Plano de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2004.**

MEC. **Referencial Curricular nacional para a Escola Indígena (RCNE/indígena)**. Brasília: MEC/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1988.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO TERENA. **(reconstrução dentro da comunidade indígena da Aldeia Cachoeirinha. Miranda/MS. 2007).**

SAVIANI, Demerval. **“Para além da cultura da vara”**. In: Revista Ande nº 3. São Paulo, 1982.

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S. **“A formação de profissionais da educação”**. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

Um Estudo da Construção de uma Proposta Curricular de Matemática para o Curso de Licenciatura Indígena *Teko Arandu*.

Maria Aparecida Mendes de Oliveira⁵²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho descrevemos um processo coletivo de construção e implementação da proposta curricular, que visa atender princípios da área de Educação Matemática e Interculturalidade, no curso de Licenciatura indígena – *Teko Arandu*, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. A oferta de cursos específicos para populações indígenas parte de um forte movimento que vem ocorrendo em toda a América Latina para a formação de professores índios numa perspectiva da Educação Intercultural e Bilíngüe. O que vem ocorrendo em virtude de a América Latina, hoje ser, segundo Prada e Lopes (2004)

[...] um fragmento de dispersão crescente da pós modernidade, uma imagem de um caleidoscópio onde se mostram as inúmeras diferenças culturais e cristalizam-se as múltiplas cosmovisões étnicas, quer dizer as diversas formas de pensar, de sentir, de atuar, de compartilhar e de transmitir saberes, conhecimento e valores éticos e também as diferentes formas de produzir e relacionar-se com a natureza e o entorno que as sociedades indígenas tem desenvolvido. (p. 28)

Este movimento parte do princípio de que os professores indígenas podem ser guias capazes de inventar e construir caminhos que permitam se deslocar de uma cultura para outra, num movimento de interculturalidade. No que se refere à formação de

⁵² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Programa de pós-graduação Mestrado em Educação Matemática

liamendes@yahoo.com.br

professores de Matemática esse deslocamento se dá mais especificamente entre uma cultura natural⁵³, e uma cultura matemática, interpretes que possam articular o pensamento indígena e o pensamento ocidental, ou seja, especialistas de duas culturas. Pessoas capazes de provocar atividades, ao mesmo tempo cognitiva e matematicamente formadora, geradora de linguagens que permitam a comunicação de conteúdos e sua localização em escala de valores, principalmente de valores lógicos e de verdade (Cf. CAUTY, 2006, p. 42).

Antes de entrar na especificidade da Matemática, descreveremos os caminhos metodológicos e epistemológicos empreendidos na construção deste curso, por meio do histórico processo de insurgência dos povos indígenas, tendo como pilar a escola.

Um Panorama da Educação Escolar Indígena

As comunidades indígenas, que se encontram no sul do estado de Mato Grosso do Sul, são compostas, em sua grande maioria, por povos Guarani Nandeva e Guarani Kaiowá⁵⁴, com uma população de aproximadamente 40.000 pessoas, distribuídas em 27 aldeias localizadas em 17 municípios do Sul do Estado⁵⁵. Essas aldeias ocupam hoje um território de, aproximadamente, 40.697 hectares⁵⁶.

Estes povos vêm passando por um intenso contato com a sociedade envolvente, o que traz para as sociedades indígenas muitas transformações em seu modo de organização. Nesse sentido, a escola tem assumido papel fundamental, uma vez que, ao longo da história de escolarização dos povos indígenas, configura-se uma tendência de adoção de práticas que visavam integrá-los à cultura dominante. Recorremos a Chauí (1990), quando se refere ao discurso ideológico da classe dominante:

[...] o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica de identificação que unifique o pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação

⁵³ Cultura natural é tratada por CAUTY (2006) como a cultura própria, no caso a cultura dos povos indígenas a que nos referimos.

⁵⁴ Utilizaremos no decorrer do texto a designação Guarani para os povos Guarani Nandeva e Kaiowá para os Guarani Kaiowá, dada a forma como se auto denominam.

⁵⁵ Fonte: Projeto Criança Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: A realidade na visão dos índios. (2005).

⁵⁶ Estão incluídas neste levantamento apenas as áreas demarcadas. Algumas dessas áreas indígenas ainda não foram demarcadas e se encontram em situação de conflito.

de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada [...]. (p.3)

Esta forma de dominação, colonial e imperialista, não se caracteriza apenas como dominação política, social e econômica, mas também cultural. Segundo Chartier (2005), essa dominação tinha como objetivo tirar os filhos dos homens da selvageria para levar à humanidade civilizada. Para a autora:

O ocidente não tinha apenas explorado os povos colonizados, mas tinha imposto seus modos de pensar, suas categorias, suas referências e seus sistemas de valores. Se a revolta anticolonial leva a se insurgir contra o estrangeiro que acumula e que explora (mas pode-se ser explorado por pessoas de seu próprio país), ela leva também a recusar o que a colonização trouxe, especialmente nas escolas: a língua, os saberes, as referências culturais do mundo ocidental. (2005, p. 18).

No decorrer do processo de colonização e da escolarização dos povos indígenas destacamos, grosso modo, uma história que vai da inserção das escolas nas comunidades indígenas à apropriação da escola por parte destes. Ferreira (2001) divide esta história em quatro fases. A primeira onde a inserção se dá por meio da catequese e educação no Brasil colônia, que tinha como objetivo exterminar culturas e se apropriar da mão de obra indígena. Na segunda fase, já no início do século XX, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), hoje Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas assumem a educação das populações indígenas, com o objetivo de integrá-las à sociedade nacional.

A terceira vem com formação de projetos alternativos de educação escolar através da participação de organizações não-governamentais e Universidades, entre outras, e a promoção de encontros de educação para índios. Na quarta, já na década de 1980, ocorrem as experiências de autonomia e apropriação da escola pelos povos indígenas por meio da organização do movimento indígena e dos encontros de professores índios em diversas regiões do país.

Isso significa que as populações indígenas exigem que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam as bases dos processos educativos (FERREIRA, 2001, p.109).

A recusa do que o processo de dominação trouxe para os índios inicia-se, a nosso ver, a partir das duas últimas fases, conforme foram descritas por Ferreira (2001).

Essas fases marcam o compromisso político com a causa indígena no sentido de oferecer educação formal compatível com os projetos de autodeterminação, iniciando-se o processo de apropriação da escola pelas comunidades indígenas.

Desde então estes povos encontram-se num processo de busca de uma “escola indígena, intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada”⁵⁷ para suas comunidades. Neste percurso enfrentam, perceptivelmente, uma dupla tendência. De um lado, a configuração de uma escola que organiza e transmite os saberes marcados por uma epistemologia racionalista, fortemente impregnados pela cultura capitalista. De outro lado, procura-se a construção de uma escola indígena, constituída a partir de um diálogo intercultural e marcada pela presença e pela participação das comunidades no seu destino. Contradições estas encontradas em direção da construção de uma “Escola Indígena”, aquela capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que a sociedade envolvente lhes impõe, sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais (Cf. MAHER, 2006, p. 28-29). Em meio a estas contradições estão presentes dificuldades, que vão desde a organização curricular, às relações com o saber estabelecido no interior da escola indígena, a questão da língua e linguagens, até a falta de materiais didáticos adequados às especificidades destas comunidades.

Este movimento reflete objetivamente na formação dos professores indígenas que “é hoje um dos principais desafios e prioridades para a construção de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade” (GRUPIONE, 2006, p. 50-51).

Diante deste cenário, cursos de formação de professores indígenas vêm, de longa data, sendo reivindicados pelas comunidades indígenas em todo Brasil. Em Mato Grosso do Sul, destacamos o movimento dos povos Guarani e Kaiowá para a implementação de cursos para a formação de professores indígenas em suas comunidades. Com o crescimento do número de professores indígenas no Curso de Formação de Professores em Nível Médio – *Ára Verá* (Espaço Iluminado), que objetiva formar professores indígenas dessas etnias para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como o oferecimento nas escolas das aldeias indígenas dos Ensinos Fundamental e Médio, criou-se, por parte das comunidades, uma expectativa pela implantação de um curso superior específico para professores Guarani e Kaiowá.

⁵⁷ Formulação explicitada nos documentos oficiais.

A efetivação deste curso passou pela apresentação de um Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior, que vinha sendo formulado desde 2003, em encontros com as comunidades e com a participação do Movimento de Professores Indígenas e de Universidades de Mato Grosso do Sul.

O Curso de Licenciatura Indígena – *Teko Arandu*

Em 2006, este curso passou a ser oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, e outras instituições⁵⁸. Importa ressaltar que o projeto do curso de Licenciatura Indígena – *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria) foi trazido à universidade pelas mãos dos professores indígenas, que buscam na instituição um espaço público como garantia de sustentabilidade étnica e de elaboração do conhecimento a partir de diferentes lógicas de compreensão do mundo.

Percebe-se que, no projeto do curso de Licenciatura Indígena, a prática para a formação do currículo insere-se numa metodologia de pesquisa-ação, como podemos observar em Babier (2002), no conceito de *implicação*.

Para Babier (2002, p.66-71), “a pesquisa-ação existencial é uma arte de rigor clínico desenvolvida coletivamente com o objetivo da adaptação relativa de si ao mundo.” Para o autor (Idem, p. 74), este trabalho com a pesquisa-ação “é talvez a que mais diretamente aborda as situações-limite da existência individual e coletiva”.

Entendemos estas práticas, desenvolvidas durante as Etapas Preparatórias, como pesquisa-ação, não só no que diz respeito a uma metodologia de pesquisa acadêmica, mas como prática pedagógica, já que cada etapa do curso vem sendo discutida por um coletivo formado pelos professores que atuam no curso e por representantes de acadêmicos indígenas e professores participantes do Movimento de Professores Guarani Kaiowá⁵⁹.

Estas etapas, descritas no projeto pedagógico do curso, constituem-se em momentos de estudo para todos os sujeitos que estão *implicados* na busca de um

⁵⁸ Funai - Fundação Nacional do Índio, Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 15 Prefeituras Municipais, onde estão localizadas as aldeias indígenas Guarani e Kaiowá e o Ministério da Educação- MEC.

⁵⁹ Organização indígena que, desde 1991, reúne professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul para discutir e encaminhar questões de educação escolar entre outras do interesse de suas aldeias.

currículo para o Curso de Licenciatura Indígena e, conseqüentemente, para as escolas indígenas Guarani e Kaiowá. Nas etapas preparatórias da Licenciatura Indígena, há espaço para o debate de interrogações que permeiam o cotidiano, a partir das tensões ocorridas no exercício de buscar elementos para as diretrizes do curso de formação de professores indígenas nas diversas áreas deste curso. Onde são realizados a avaliação e o planejamento do curso, antecedendo cada etapa presencial⁶⁰. Segundo Nascimento (2003), são nestes momentos que ficam mais explícitas as tensões no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas diferentes das produzida pela cultura ocidental.

O respaldo legal à organização curricular específica da Educação Escolar indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, é oferecido pela Constituição Federal de 1988, no art. 210, assim como pela LDB, no art. 79. Encontramos também no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) uma ênfase na necessidade da construção curricular livre de formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores.

Diante da perspectiva de um “currículo diferenciado”, a partir dos saberes das populações indígenas, observa-se, nas instituições universitárias, conforme Nascimento (2003), “uma instabilidade de cunho epistemológico e metodológico. Os indígenas vêm para universidade com expectativas, questionamentos, mas também com propostas.” Isso se revela na fala professor indígena Otoniel Ricardo acadêmico da Licenciatura Indígena *Teko Arandu*, durante o Seminário *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*, realizado em Brasília, em agosto de 2004. Para ele:

O índio Guarani e Kaiowá, em sua luta, vive uma situação de desafio. [...] gostaria de colocar à universidade uma questão, porque sabemos que trabalhamos dentro da comunidade a nossa realidade: Será que a universidade tem condição de me ensinar, ou seja, de me preparar quando eu sair de lá para retornar à minha aldeia novamente? [...] Como poderíamos trabalhar isso? A universidade tem capacidade de entender quando se fala em desafio de curso superior, ou seja, específico para os povos indígenas? [...] temos discutido de que forma gostaríamos de estudar dentro da universidade; para isso, nós estamos criando para o pessoal da universidade uma proposta (que é um desafio) que atenda aos nossos pedidos. Surgem aí as perguntas que

⁶⁰ As etapas presenciais são momentos em que as aulas acontecem, no campus da universidade, em Dourados, durante as férias escolares, e em etapas mais curtas, nas quais os alunos podem ser agrupados em pólos regionais, que acontecem uma vez a cada semestre.

sempre fazemos: Para que nós queremos curso específico? Para quem nós vamos ensinar? Sou o índio representante dos Guarani e Kaiowá dentro da universidade: qual é a expectativa da minha comunidade quando do meu retorno à aldeia, a fim de servi-la com o meu potencial, sendo este um dos nossos principais objetivos? O que eu vou ensinar dentro da minha aldeia? Minha maior preocupação [...] é com a educação voltada para a tradição; a segunda é entender a educação mais geral, universal [...]. Muitos buscam conhecimento do outro lado, do lado de fora, mas a gente tem que levar as ciências para os dois lados; a nossa ciência, como Guarani e Kaiowá, ou seja, como indígena, e a segunda ciência que não é nossa, que não pertence a nós. [...] Nosso maior objetivo na universidade, é a criança. Não estamos preocupados em competir lá fora; estamos nos preparando para sermos úteis à comunidade. (p. 103-105)

Destacamos esta fala, pois nos revela, na ótica das demandas indígenas, uma resignificação dos conhecimentos, da realidade cultural e histórica, assim como a preocupação que os Guarani e Kaiowá têm demonstrado com a forma de serem tratados, organizados e sistematizados estes conhecimentos. Conforme Giroux e Simon é preciso:

[...] levar em conta como as transformações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que quase sempre são silenciados. (1999, p.95).

A Especificidade da Cultura e da Matemática na formação dos professores indígenas.

Na criação e implementação de uma proposta para a formação de professores indígenas em nível superior, dentro de uma perspectiva intercultural, onde um dos desafios consiste em reconhecer as diferentes formas de produzir e comunicar conhecimentos, a Matemática, ao lado da língua materna, vem constituir-se num importante campo simbólico de resistência cultural. Em virtude disso temos a Matemática definida, em atendimento a uma demanda levantada pelas próprias comunidades indígenas, como uma das áreas específicas para a formação de professores indígenas.

A proposta de um currículo para o curso aponta para uma organização flexível, que deve estar inserido num contexto de diálogo intercultural, tendo como eixos fundamentais, no processo de desenvolvimento da aprendizagem articulados com conteúdos e metodologias, o *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe'ë* (língua).

Dentro do projeto do curso a área de Matemática e Educação Intercultural visa:

Formar professores indígenas com competências pedagógicas e antropológicas em relação ao papel da Matemática como forma de explicação e atuação sobre a realidade. Ao lado das demais formas de linguagem, a Matemática também se constitui num importante campo simbólico que serve de base para a comunicação humana e para a compreensão do mundo. (UFGD-UCDB, Projeto do Curso de Licenciatura Indígena - Teko Arandu, 2006).

Nesse sentido, a Matemática configura-se como sendo a área de conhecimento que contribuirá para a compreensão da especificidade, tanto do pensamento matemático quanto dos contextos culturais nos quais ele se manifesta⁶¹, uma vez que, nesta área, a Matemática é enfocada a partir de questões psicológicas, sociais, epistemológicas, pedagógicas, entre outras. Para tanto, paralelamente ao coletivo maior, que vem discutindo o currículo do curso como um todo, outro grupo formado pelos professores que atuarão na área de Matemática, e acadêmicos indígenas, discutem questões mais específicas à Educação Matemática.

O grupo de pesquisa-ação: a contratualização

O interesse dos acadêmicos em discutir os problemas do ensino de Matemática em suas comunidades e dos professores não índios, que estarão atuando diretamente na formação destes professores, levou ao estabelecimento do grupo colaborativo de pesquisa-ação. Onde professores e estudantes participam na atividade de pensar as ações de formação, que estarão sendo desenvolvidas durante o curso, bem como na discussão dos problemas enfrentados no ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas indígenas.

Numa postura de *escuta sensível*⁶² buscamos revelar as dificuldades e caminhos apontados pelo pesquisador coletivo, na constituição de direções a serem tomadas para a efetivação dos primeiros momentos de formação dos professores indígenas. A escuta sensível

Trata-se de um *escutar-ver* que recebe em seu significado a influência da abordagem *rogeriana* em ciências humanas, inclinando-se para a

⁶¹ Sobre esta discussão vide AMANCIO, C. N. Da Universalidade. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 53-69.

⁶² Um tipo de escuta próprio do pesquisador educador segundo a '*abordagem transversal*' O *ouvinte sensível* não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões *dos outros*, ou ao que é dito ou feito. (Barbier, 2002)

tendência interpretativa da meditação no sentido oriental do termo (Krishnamurti, 1994). A escuta sensível se apóia na **empatia**. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores de símbolos e de mitos. (BARBIER, 2002, p.1).

Este processo se dá a partir de uma abordagem em espiral proposta por Barbier (2001) e Morim (2004)⁶³, que supõe que possamos olhar um mesmo objeto de diversos ângulos diferentes, onde na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o objeto, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo, que é a construção de um currículo diferenciado para o curso de Matemática e Educação Intercultural, realizando um movimento permanente de reflexão e proposição de ações para a efetivação do curso.

As reuniões realizadas com o grupo de professores que optaram pela área de Matemática e Educação Intercultural foram organizadas num *diário de itinerância*, onde estão registrados as observações, reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionadas às ações empreendidas na Licenciatura Indígena. Este diário de itinerância será composto, segundo Mioram. (2000), por **Notas de Observação (NO)**, onde todos os fatos relativos pertinentes ao problema serão registrados. **Notas Metodológicas (NM)** que se constitui num espaço onde procuramos registrar as *démarches* metodológicas de ação e reflexão empreendidas pelo pesquisador, ou com o grupo, para abordar ou solucionar um problema. Nestas notas se encontra o registro de tudo o que se faz e o que se sente no cumprimento da tarefa de investigação. E **Notas Teóricas e Práticas (NTP)** elaboradas a partir das NO e NM, onde serão feitas as formulações de hipóteses e ensinamentos práticos que levariam ao seu comportamento e a propor pistas de soluções ao grupo.

Nas discussões realizadas pelo grupo, as quais temos acompanhado, surgem questões que deverão ser amadurecidas e discutidas, no sentido da formação do currículo para esta área específica, o que possibilitará um intercâmbio pautado nas especificidades apontadas acima, sem perder de vista as necessidades da comunidade e, por outro lado, não desviar dos conceitos úteis para a sociedade como um todo num diálogo intercultural. Para tanto, é importante ressaltar o que Prada e Lopes (2004) afirmam ao tratarem da construção de uma educação superior indígena:

⁶³ Os autores versam sobre a pesquisa-ação de cunho integral e existencial

[...] é necessário reconhecer o contexto de ida e volta entre uma tradição epistemológica e outra pela qual os estudantes universitários indígenas tem que atravessar no curso de sua escolarização. Esta situação deve romper com a assimetria atual para converter-se em intercultural e assim estar em melhores condições para superar a discriminação e a marginalização a que vem sendo submetido os conhecimentos e os saberes indígenas. (34-35, tradução da autora)

Neste ir e vir, ou seja, nesta relação dialógica entre professores não - indígenas e professores indígenas/acadêmicos aponta em direção a um currículo em construção buscando uma descentralização epistemológica.

Um currículo em construção

A partir dos momentos de encontro do coletivo pesquisador, registrados no diário de itinerância, em meio a angústias e expectativas em relação ao curso, foram levantadas, inicialmente, algumas questões quanto a dificuldades encontradas nas escolas indígenas com relação à aprendizagem da Matemática. Dentre elas, destacamos o que mais emergiu nas falas dos professores, a partir de suas experiências com a Matemática.

Os professores indígenas falam da necessidade de formação de professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, nas escolas indígenas, para que suas crianças não tenham necessidade de irem estudar fora da aldeia. Observam que, como têm como primeira língua o Guarani, as crianças indígenas encontram dificuldades em compreender o português dos professores não indígenas.

Enfatizam que, na visão do povo Guarani a Matemática não está isolada das outras áreas de conhecimento, como vem sendo apresentada para eles. Querem compreender a Matemática “padrão”, entendida como a Matemática formal hoje ainda predominante nos currículos escolares e, conseqüentemente, no currículo das escolas indígenas. Buscam a compreensão desta matemática para poderem trabalhar com os dois conhecimentos, o indígena e o não indígena. A elaboração de materiais didáticos para trabalharem em sala de aula é outra forte preocupação, apontando que muitos conteúdos na forma como são apresentados nos livros didáticos não possuem significado para eles.

Outras questões que levantamos a partir das constatações do grupo referem-se ao problema da tradução. Como traduzir definições matemáticas para Guarani sem perder o conceito? Como fazer a transposição dos saberes científicos para os saberes escolares respeitando os saberes próprios da cultura?

Nas tabelas abaixo apresentamos considerações a respeito do currículo para a Licenciatura em Matemática e Interculturalidade⁶⁴, proposta construída a partir do debate do grupo pesquisador. Os valores propostos pelos pesquisadores deste grupo, enquanto balizadores dessa discussão curricular são os elencados por Vergani (2000): os formativos, os utilitários, os sociológicos, os culturais, os estéticos e éticos, os quais devem ser articulados em um sistema com os eixos lugar, tempo e diversidade sociocultural. Estes valores encontram-se nos elementos que constituirão, inicialmente, o currículo para a formação de professores indígenas na especificidade da Matemática. Foram estabelecidos, a princípio, três momentos ou fases deste curso (TABELA 1). Estas fases/momentos não são entendidas como acontecendo de forma linear, mas sim numa abordagem espiral. Na Tabela 2 procuramos apresentar, o que se tem configurado como eixos temáticos, onde se busca olhar para os conteúdos em seus aspectos históricos, filosóficos, sociais, culturais, políticos e metodológicos.

Primeira Fase	Conhecimentos teóricos Fundamentais	Natureza da Matemática; A natureza da Educação; A natureza da Educação Matemática;
Segunda Fase	Conhecimentos localmente contextualizados	Estudos abordados a partir de referências socioculturais e/ou antropológicas.
Terceira fase	Conhecimentos elaborados individual e coletivamente (pesquisa)	Final do sujeito ou do grupo que realizou um caminho investigativo

(TABELA 1)

Conhecimentos teóricos Fundamentais	Natureza da Matemática Da natureza da Educação Da natureza da Educação EtnoMatemática
-------------------------------------	---

⁶⁴ É importante observar que em abril de 2007, durante uma das etapas presenciais, esta proposta foi discutida juntamente com os acadêmicos indígenas. Os responsáveis pela elaboração deste material foram: Chateaubriand Nunes Amâncio, Renato Gomes Nogueira, Ivonélia da Purificação e Maria Aparecida Mendes de Oliveira.

	Da História da Matemática Do pensamento racional Do pensamento simbólico Dos novos paradigmas das ciências do conhecimento
Conhecimentos localmente contextualizados	Matemática, cultura e poder Matemática, mundo real e espaços virtuais Matemática, desenvolvimento e mudança social Matemática e democracia Matemática, ciência e imperialismo cultural Matemática, tecnologia e ciência Matemática, arte e arquitetura Matemática, comunidade e comunicação Matemática e linguagem: universalidade e singularidades Matemática, bilingüismo e educação
Conhecimentos elaborados individual e coletivamente	Das comunidades Modelagem Matemática Matemática e linguagens Matemática, bilingüismo e educação Materiais didáticos-pedagógicos

(TABELA 2)

A proposta pedagógica apresentada, se norteia numa perspectiva da etnomatemática, que conforme D'Ambrósio (2001):

[...] é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (D'Ambrosio, 2001).

Neste sentido, entendemos que a formação de professores, para atuarem na área de Matemática nas escolas indígenas, está enfocada no Programa Etnomatemática. Segundo D'Ambrosio⁶⁵:

O que justifica o papel central das idéias matemáticas em todas as civilizações [etnomatemática] é o fato de ela fornecer os instrumentos intelectuais para lidar com situações novas e definir estratégias de ação. Portanto, a etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para as coisas daquele contexto cultural, naquela sociedade. Não há porque substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes, propostas pela sociedade moderna e não há como ignorá-la. Pretender que uma seja mais eficiente, mais rigorosa, enfim melhor que a outra é, se removida do contexto, uma questão falsa e falsificadora. (2004, s/p).

O domínio das duas etnomatemáticas oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo das situações que são colocadas na vida da comunidade, de resolução de problemas, e de definição de estratégias para organização e sistematização dos saberes tradicionais.

Considerações Finais

A discussão de uma proposta pedagógica alternativa para a formação de professores indígenas, no que diz respeito à *Matemática e Educação Intercultural*, na qual se busca uma nova articulação de saberes, metodologias e de diversidade e diferenças culturais, é uma oportunidade para que tenhamos uma tomada de consciência das principais dificuldades advindas deste tipo de formação, ou seja, diferenciada, de suas possibilidades e definições de responsabilidades coletivas em relação à especificidade que se quer atender e construir. Em direção de uma reorientação do papel do professor, tanto do universitário quanto daquele que trabalha com a educação escolar indígena.

Diante do exposto, entendemos que a educação matemática configura-se como uma área de conhecimento que contribuirá para a compreensão dessa especificidade, tanto do pensamento matemático quanto dos contextos culturais nos quais ele se

⁶⁵ D'AMBROSIO, Ubiratan. *A responsabilidade dos Matemáticos na Busca da Paz*. <http://vello.sites.uol.com.br/ubi.htm> Acessado em 17/05/05.

manifesta (AMANCIO, 2004), uma vez que, nesta área, a Matemática é enfocada a partir de diversas dimensões.

Assim, a necessidade do estabelecimento de um diálogo, que considere a especificidade do conhecimento matemático em seus diversos contextos, oferece maiores possibilidades de intercâmbio tanto no sentido epistemológico quanto no pedagógico e é um dos pontos que motivam o trabalho deste coletivo pesquisador. Desse modo, entendemos que a discussão de tais especificidades deve ser central na formação de professores que atuarão no ensino da Matemática em escolas indígenas, bem como com os professores que atuarão nesta formação que ora se inicia no nível superior.

Referências Bibliográficas

AMANCIO, C. N. Da Universalidade. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 53-69.

BARBIER, René. L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'Ecole Supérieure de Sciences de la Santé - <http://www.saude.df.gov.br>. Brasília: 2002. acesso em 12 de junho de 2008.

BARBIER, R. *A Pesquisa ação*. V.3. Trad. DIDIO, L. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

CAUTY, André. Matemática e linguagens: como continuar sendo ameríndio e aprender a Matemática necessária hoje e amanhã? In *Pluralidade e aprendizagem da Matemática na América Latina: experiências e desafios*. LIZARZABURU, A. E., SOTO, S.G & cols Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: *Escola, cultura e saberes*. (Orgs) Libania Nacif Xavier (et al). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 9-28.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

D'AMBROSIO, U. A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática*. São Paulo: Editora Abril, 1990.

FERREIRA, M. K. L. A educação escola indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, M. K. L. & SILVA A. L. da, (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, p.71-111, 2001.

GIROUX, H. & SIMOM, R. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular* In: T. T. MOREIRA, A. F. & SIVA, T. T (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GRUPIONE, L.D.B. Contextualização o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONE, L.D.B (Org.) *Formação de professores indígenas no Brasil: repensando trajetória*. Brasília: MEC, 2006.

I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena: Construindo Novos Paradigmas na Educação. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

LIMA Antonio, Carlos de Souza e HOFFMANN Maria Barroso- (orgs). *Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no Brasil*: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário, agosto de 2004. Impresso no Rio de Janeiro, em maio de 2007.

LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso-(Orgs). *Seminário Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no Brasil*: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, agosto de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

MAHER, T.M. Formação de Professores Indígenas uma Discussão Introdutória. In. GRUPIONE, L.D.B (Org.). *Formação de professores indígenas no Brasil: repensando trajetória*. Brasília: MEC, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Populações indígenas: universidade e diferença. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MÜLLER, M. L. R.(orgs.) *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

UFGD-UCDB. Curso de Licenciaturas Indígenas: Projeto *Teko Arandu* – Viver com Sabedoria. Dourados: UFGD/UCDB, 2006.

VERGANI, T. *Educação Etnomatemática: O que é?* Lisboa, Pandora Edições, 2000.

REFLEXÕES SOBRE TRADIÇÃO TERENA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Elinéia Luiz Paes preta_terena@hotmail.com

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação/UCDB/Linha3

Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/UCDB/CNPq

Orientadora: Marina Vinha marinavinha@gmail.com.br

Introdução

O povo indígena Terena é um povo sofrido que sobrevive até hoje pelas suas lutas e conquistas. Esse povo não tem desistido, mesmo depois de uma derrota, sempre encontra força e determinação para continuar a sua caminhada, na luta pela terra, por um futuro melhor para seus filhos. Busca também uma educação que valorize e respeite seus costumes e tradições. Pensando sempre no bem-estar social, cultural e econômico da comunidade indígena.

Como educadora indígena Terena, herdei dos meus antepassados, a luta pelas causas indígenas e principalmente pela educação indígena, na qual acredito e lutarei com todas as minhas forças. Os argumentos acumulados com as experiências que tenho da minha própria comunidade e de outras comunidades indígenas Terena, na qual tive a oportunidade de conhecer e de fazer parte como educadora serão reavaliados nesse meu percurso acadêmico, à luz de um referencial teórico.

Eu, Elinéia, sou Terena da aldeia Ipegue, localizada nas Terras Indígenas Terena, próximas ao município de Aquidauana. Essa aldeia tem uma população de aproximadamente 2.000 habitantes e comporta cerca de 300 famílias. A escola é denominada “Escola Municipal Indígena Feliciano Pio” e os alunos estão distribuídos em: 1 sala com 20 alunos no 1º ano; 2 salas com 25 alunos no 2º ano; 1 sala com 30 alunos no 3º ano; 1 sala com 35 alunos no 4º ano e 1 sala com 25 alunos no 5º ano. Para essas turmas as aulas são ministradas por professores indígenas formados em pedagogia, que também dão aula de língua terena, de arte e de cultura terena.

Dos 6º aos 9º anos o número de alunos alcança 170 alunos, os professores não são indígenas e vêm da vizinha cidade de Aquidauana. Não é oferecido o ensino bilíngüe, que vai somente até o 5º ano. Os professores não indígenas são contratados

pois há um entendimento de que os professores indígenas não possuem formação específica para ministrarem as aulas de geografia, história, ciências dentre outras.

O reconhecimento da referida Escola como “escola indígena”, ocorreu em 1996. Antes desse reconhecimento a Escola era considerada um “núcleo de ensino”, ou seja, um tipo de escola que tem seu Plano Político Pedagógico formulado e enviado pela Secretaria de Educação do Município. A busca por compreender uma escola diferenciada levou-nos a elaborar o presente artigo, cuja fundamentação teórica trata dos temas: tradição e educação escolar indígena.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os aspectos culturais e sociais que marcam o modo de ser Terena e os aspectos legais da educação diferenciada. O estudo é de caráter bibliográfico e faz parte de uma investigação mais ampla, em andamento, no Programa de Mestrado em Educação/UCDB/linha de pesquisa 3: diversidade cultural e educação indígena. O tema em estudo vincula-se à linha de pesquisa, na especificidade da educação escolar indígena e da educação na cultura Terena.

O estudo foi realizado com os seguintes procedimentos: dados obtidos da realidade pessoal na comunidade Terena, da aldeia Ipegue (Elinéia); dados da escola da referida aldeia e os autores Stuart Hall e Paulo Freire. Com esse referencial foi possível elaborar as primeiras reflexões sobre a comunidade da aldeia Ipegue. Particularmente, como indígena e educadora, o estudo contribuiu para compreender alguns dos problemas que acontecem na aldeia, as relações sociais, as questões de poder, a identidade, as diferenças culturais no sentido de um estranhamento da minha própria cultura; assim como o respeito, a valorização das diferenças e o reconhecimento da existência do outro.

Luta Indígena e o Direito à Diferença

A luta indígena vem de muitos anos, realizada tanto no movimento indígena quanto no indigenismo. A diferença desses dois movimentos sociais é que o movimento indígena está constituído por índios que conhecem suas histórias, a realidade das comunidades indígenas e seus anseios, enquanto o movimento indigenista vem de entidades que se sensibilizam com a causa indígena, servem como apoio e assessoramento aos povos indígenas. (D'ANGELIS, 2000, p. 12).

Em ambos os movimentos o grande princípio é o direito à diferença. O respeito à diferença não admite discriminações no atendimento aos direitos básicos de todo

cidadão e do grupo social, inclusive no acesso ao amparo da lei. Assim também ocorre para uma educação diferenciada, adequada à realidade indígena.

Apesar disso, na prática, muitas ações já foram fundadas na busca de um objetivo distinto, que é o de “igualarem-se” os índios aos não-índios. Esse objetivo permaneceu até pouco antes da promulgação da Constituição de 1988, quando a intenção das legislações brasileiras era para “integrar” os indígenas à sociedade nacional. No discurso que sustenta muitas práticas isso ainda é bastante claro, por exemplo, em proposições do tipo: e por que eles haveriam de querer continuar sendo sempre índios? Afirmativas desse tipo mascaram um discurso etnocêntrico, ou seja, é considerado bom quem é reconhecido como ‘branco’⁶⁶. Nesse pensamento etnocêntrico a plenitude da vida humana e da participação social, para os índios, só será alcançado pelo assemelhamento aos não-índios. (CARVALHO, 1998, p.95).

Em que pese tais afirmativas, temos visto a cultura indígena Terena se transformando. As tradições, os costumes, as danças, a língua materna, as artes indígenas estão sendo esquecidas pela própria comunidade indígena! Sob nosso ponto de vista, é necessário que a escola seja a maior aliada na preservação das raízes indígenas. Uma educação diferenciada e adequada à realidade indígena está na pauta da luta dos educadores indígenas. Essa luta visa um processo educacional desenvolvido junto com a comunidade na recuperação dos mitos, das histórias contadas pelos mais velhos, pelas danças, no artesanato, na recuperação das ervas medicinais, dentre outros conhecimentos.

Por outro lado, com as relações de contato estabelecidas há muito tempo, a escola tem que pensar também nas questões que foram adquiridas no decorrer do tempo e que hoje fazem parte de muitos modos de ser na comunidade. Essas questões podem ser problematizadas com a seguinte pergunta: *como fazer uma educação intercultural?* Esse tipo de educação valoriza tanto a cultura indígena quanto a do não indígena, mas considera principalmente uma terceira situação que sai desses dois universos, que é como os indígenas significam o conhecimento adquirido. Somente tendo em mente essa terceira situação chega-se à interculturalidade. (Bhabha, 2005, p. 117)

Tradição e Diferença

⁶⁶ Termo pejorativo, significando os não-índios.

Stuart Hall (2004, p. 15) é um autor que trata da identidade, do reconhecimento e do respeito às diferenças culturais. Para esse autor,

o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam experiências de gerações. A tradição é o meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na comunidade do passado, presente e futuro, os quais por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes.

Com a compreensão de que os símbolos contêm a memória das experiências de outras gerações, ou o passado como é comum dizer, quando visto como tradição torna-se presente e abre possibilidades para o futuro. Quando esses saberes são organizados em representações sociais, estas traduzem a identidade de um povo.

Como ficaria a escola diferenciada, tendo a compreensão de que são as experiências do passado que ajudam a construir o futuro e ao mesmo tempo alimenta o dia-a-dia, o presente? Para isso a escola deve buscar métodos, organizar seus currículos, criar materiais didáticos diferenciados produzidos pelos próprios educadores indígenas. Outra questão é que a educação diferenciada nas escolas indígenas torna-se uma necessidade. Saber respeitar as diferenças, na educação, deve ser um dever de toda a sociedade, pois esse direito está garantido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB).

Olhando essas questões sem o referencial teórico de Hall (2004), pode-se entender que a comunidade Ipegue está deixando as tradições morrerem. Muitos afirmam que não vêem alternativas, portanto devem adaptar-se às regras da sociedade não indígena. Outros dizem que é para obterem sucesso. No entanto, sob nosso ponto de vista, essa visão de mundo parece mascarar a discriminação que existe com relação ao “ser índio”. Nesse sentido, a afirmação do autor pode contribuir para compreender a ‘tradição’ não como um modo de vida parado no tempo, mas, sim, como um modo de vida que ao olhar o passado vê o presente e o futuro, aprendendo que ‘tradição’ é um jeito de lidar com o tempo e o espaço criando uma terceira forma de ver o mundo.

Nesse contexto, os indígenas Terena em particular e os povos indígenas do Brasil, têm relações com o Estado Brasileiro, de cuja história se pode reconhecer duas tendências: a de dominação por meio da integração cultural e a do pluralismo cultural (VIEIRA, 1979, p. 78).

A idéia de integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo desde o período colonial até o fim dos anos 80, do século XX quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de

1988. A política integracionista começou reconhecendo a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Por se tornarem brasileiros, abandonariam suas próprias culturas afirma o referido autor (1979, p.80).

Educação, Tradição e Diferença

Nesse contexto de integração, o estado brasileiro pensava uma “escola para índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deveriam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura do país. Na década de 70, do século XX, diferentes organizações indígenas uniram-se com os objetivos de: defender seus territórios e de lutar por outros direitos sociais (BRASIL, 2002, p. 294).

Esse movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com grandes reuniões organizadas pela União das Nações indígenas (UNI), juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI formaram-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturaram-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, foi intensificado em todo país a realização de “Encontros de Professores Indígena” ou “Encontros de Educação Indígena”, nas quais eram discutidas questões relativas à escola e qual tipo de educação os índios queriam para suas comunidades. (BRASIL, 2002, p.295)

Durante esses fóruns, foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma Educação Escolar Indígena diferenciada estão expressos de forma diversificada, por região, por povo e por estado. Todos os documentos finais dos encontros de professores indígenas falavam desses princípios, criticando de uma forma ou de outra, o modelo de escola até então existente. Foi dentro de um panorama de lutas pelos direitos humanos e sociais que essa “escola indígena” ou “escola para os índios” começou a ser pensada. (BRASIL, 2002, p. 295).

O reconhecimento da relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade não indígena faz-se necessário para a

valorização e efetivação da Educação Diferenciada que se busca. Esse movimento e suas reivindicações marcaram os primeiros sinais de oposição à política educacional governamental de base integracionista. Como consequência, a partir de 1980 foi realizado projetos alternativos de educação escolar indígena, que contribuíram para consolidar políticas públicas nessa área (CARVALHO, 1998, p.56).

O processo educacional indígena começou a dar os primeiros passos, através da Lei nº. 6.001, denominada “Estatuto do Índio”, de 1973. Nessa Lei o Artigo 1º afirma: “Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunidade nacional” (CUNHA, 1987, p. 216).

Nesse momento começava um despertar para o Brasil a luta dos povos indígenas. A partir de 1988, na Constituição Brasileira, finalmente os índios são reconhecidos oficialmente. O Capítulo VII, artigo 231 expressa: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O direito assegurado às sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, foi consolidado a partir da Constituição de 1988, a qual, pela primeira vez na história, cita as questões indígenas. A partir de então, os direitos indígenas vêm sendo regulamentados por meio de vários textos legais. Passados três anos, o Decreto nº 26/1991 retirou a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações e sua execução aos estados e municípios. Neste mesmo ano, a Portaria Ministerial Nº 559/1991 apontou a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas.

Todas essas conquistas foram previstas no documento “Estatuto do Índio” de 1973, que corresponde à Lei Nº 6.001/1973 e assumiu o princípio de reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito à sua manutenção.

Na continuidade, o ano de 1991 foi muito significativo para a população indígena, pois através da Portaria Nº559/1991 ficou estabelecida a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS) nas Secretarias de Estado de Educação. Esses Núcleos eram de caráter interinstitucional, com representação de entidades indígenas e afins visando atuar na Educação Escolar Indígena, definindo como prioridade a

formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica. Além disso, o referido Núcleo indicou que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores, as escolas indígenas devem ter seus calendários escolares segundo suas necessidades, metodologias e as avaliações devem considerar a realidade sociocultural de cada sociedade indígena. (BRASIL, 2.000, p. 261)

Sendo assim, podemos dizer de acordo com os Parâmetros Curriculares em Ação, sobre Educação Escolar Indígena, de 1999, que o processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionado a momentos formais e informais, pois a escola não deve ser vista como o único lugar que possa propiciar o aprendizado. Cada comunidade possui sua sabedoria, seus valores e mecanismos vindos com a educação tradicional de cada povo indígena. Nesse sentido vale distinguir que há uma “educação indígena” e a “educação escolar indígena”.

A educação indígena é realizada no viver cotidiano de cada comunidade, compreendida como os saberes adquiridos de pai para filho, conhecimentos efetivados com a experiência de pessoas mais velhas da comunidade, aconselhamentos, crenças, de acordo com a cultura.

A “educação escolar indígena” que deve acontecer na instituição escolar, compreendida como a utilização desses saberes e conhecimentos, ensino bilíngüe, valorização das diferenças e da cultura indígena. Nesse contexto legal, a escola indígena foi reconhecida como direito que deve ser assegurado por uma nova política a ser construída atenta e respeitosa frente ao patrimônio lingüístico e cultural. A comunidade, elemento importante nas decisões, tem o direito de decidir o seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro.

Assim, o entendimento segundo Hall (2004) de que tradição é um olhar para o passado, construindo futuros e vivendo o presente, requerendo para isso uma administração do tempo e do espaço, estaria contemplado nas legislações conquistadas. No entanto, as leis e normas estão fundamentadas, mas estão em construção, principalmente entre as comunidades indígenas, a apropriação desses direitos para que as mudanças ocorram.

LDB e as Tradições

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), seu Artigo 78 determina que cabe ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura, de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação Escolar Bilingüe e Intercultural aos povos indígenas. Os objetivos desse programa são:

[...] propiciar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso a informação, conhecimentos técnicos e científicos da Sociedade Nacional e demais sociedades indígenas e não índias (LDB, 1998, p. 84)

Na mesma Lei, o Artigo 79 define que os programas de educação intercultural às escolas indígenas terão como objetivos:

[...] fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; Manter Programas de formação pessoal especializado, destinado a educação escolar nas comunidades indígenas; Desenvolver Currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades e Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Podemos afirmar depois da leitura das Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas, para que a Educação Escolar Indígena seja específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. Nesse sentido é que foi instituído e está em processo de regulamentação, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do Magistério Indígena. Esses profissionais terão garantidas condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígena. (autor)

O professor torna-se o mediador entre: aspirações da comunidade, da escola e normas e políticas estabelecidas por órgãos governamentais, voltados para a educação. É também representante da transmissão e da valorização da cultura, para assim poder incorporar e socializar a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação e a diversidade lingüística.

Os educadores indígenas têm a tarefa principal de alfabetizar em suas próprias línguas. No caso da educação escolar Terena, com um professor índio, que tenha

domínio da língua Terena estariam afastadas muitas das dificuldades do processo ensino e aprendizagem. Para o professor Terena também seria uma forma de aprender mais sua própria língua pesquisando com os mais velhos da aldeia. Com o estudo da própria língua, os indígenas recuperam metodologias próprias, saberes, fazeres, configurando assim a recuperação da tradição, no sentido dado por Hall (2004). Hoje se compreende melhor que há uma dinâmica sócio-cultural que traz mudanças e, se trabalhada com teorias educacionais, essas mudanças podem ser compreendidas e re-valorizadas nos tempos contemporâneos e nos novos espaços de significação.

Aluno Terena e o Modo de Ser

De forma geral, os alunos Terena pensam muito e falam pouco. Falam e se expressam quando há oportunidade. As ações, o modo de fazer as coisas é observado por eles, portanto são muito importantes e tem um significado especial, muito mais do que as palavras que poderiam ser muitas e com poucos significados.

A família também é muito importante para o aluno Terena. Na família tem início o processo de educação, que é aprimorado na escola. A autoridade paterna é também muito importante no papel educativo e disciplinar, enquanto a autoridade da mãe contribui para o lado afetivo e emocional da criança, ela adquire respeito aos mais velhos e só falam quando tem autorização de uma pessoa mais velha.

Escola e família estão em contínuas mudanças e ao mesmo tempo também mudam as manifestações culturais. Uma das mudanças veio com os alimentos que se plantavam respeitando a terra e adubando-a com um conhecimento próprio, mantendo o tempo certo para colher e para comer. Hoje a terra está desgastada, existem os produtos químicos que auxiliam na adubação da terra de forma que acelera a produção, planta-se hoje e colhe amanhã, sem critérios sobre o que é prejudicial para saúde e, principalmente sem respeitar as tradições, mesmo entendendo que essas são dinâmicas.

As tradições são vistas ora como uma busca por compreender a sabedoria indígena e ora procurando renovar inserindo as influências urbanas, vindas com as novas tecnologias. A Escola, em meio às diferentes influências contemporâneas, muitas vezes adotadas pela comunidade sob indicação de lideranças, sem pensar nas conseqüências, poderá ajudar a resgatar e incentivar a subsistência familiar dentro da comunidade indígena, dialogando com a tradição - já tendo compreendido que a tradição deve ser administrada no tempo e no espaço, conforme Hall (2004).

Essa revitalização da produção, ou da agricultura para o povo Terena que se reconhece como agricultor teria muitas vantagens, pois hoje muitas famílias na aldeia estão se tornando dependentes de cestas básicas e de outras formas de ajuda do governo. Ao mesmo tempo, temos visto muitos movimentos sociais, de caráter político, pela retomada das terras, com o objetivo da produção na própria comunidade.

Nesse sentido, a professora Zely Luiz Paes, educadora Terena há mais de 20 anos, professora bilíngüe, habitante na aldeia Ipegue, afirma que não é suficiente conhecer a língua Terena para poder atuar eficazmente na escola indígena. É também necessário, afirma ela, “conhecer a cultura indígena Terena através de observação do modo de vida na comunidade. A aceitação da diferença é preciso ter paciência para inteirar-se nela”. Daí vem a preocupação com os professores não índios, pois, além de não falarem a língua terena, não conhecem a realidade cultural dos alunos e acabam contribuindo ainda mais para a não efetivação do ensino bilíngüe e da preservação da cultura indígena.

Na Escola da aldeia Ipeque, temos o entendimento de que quando o professor não for índio, a presença do monitor ou de um auxiliar índio adulto é importante para esclarecer aos alunos o que o professor quis dizer e vice-versa. A Pedagogia Terena, na educação indígena, tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar para ensinar, podendo ser o ensino contemplado através das histórias e das músicas passadas pelos mais velhos oralmente. É informalmente que observamos a evolução gradual de conviver em grupo.

Na educação indígena, a educação infantil e seu desenvolvimento são organizados pelos pais para que a criança seja independente. Dessa forma, ao chegar à juventude as noções sobre como conviver em grupo já estão mais esclarecidas e os jovens já têm mais entendimento. Como levar parte desse modo de educar para a Escola?

Outro lugar de poder Comunidade Indígena Terena da aldeia Ipegue, que também educa, é a existência de um “Centro de Reuniões”. O cacique é a autoridade maior dentro de uma aldeia, conseguindo essa posição através de eleição realizada dentro da comunidade indígena, com lideranças e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que envia seus representantes para acompanhar e organizar a referida eleição. Quando não existe esse lugar, esse espaço, as reuniões sempre acontecem no espaço físico da escola, no pátio e conta com auxílio dos professores. Por isso, é importante que

o professor conheça a história do seu próprio povo, o significado político do espaço escolar para a comunidade.

No âmbito familiar, a tradição na organização social Terena vem alterando o costume social do casamento. Algumas mudanças vêm com as influências urbanas. Na visão de uma parte da população da aldeia Ipegue, que mantém a língua no cotidiano, existe um conflito devido a essas novas incorporações, ou novos modos de casar. Os conflitos devem ser trabalhados na comunidade, entre os anciãos, os adultos, as lideranças para que ao refletir na escola, ajude a encaminhar a educação escolar indígena. Mas, na maioria das vezes a comunidade não sente para refletir, para conversar os rumos que as relações de contato estão trazendo, ou a dinâmica das tradições, segundo Hall (2004). Sem essa dedicação há uma situação que às vezes é tensa, pois alunos se mostram na escola como se sentem desamparados com os pais que se separam, dentre outros fatores sociais.

A escola precisa ser aberta com o cotidiano da aldeia, é uma afirmativa muito difícil de ser realizada. O simbolismo que a vida na comunidade Terena estabelece oscila entre momentos de visão na sua cultura, reservada e entendida como um todo, e entre as visões em que ocorrem mudanças contínuas. Nas duas situações os acontecimentos são dados importantes para construção da História, portanto o diálogo, a mediação que o trabalho pedagógico deve fazer requer flexibilidade e criatividade dialógicas, sempre reafirmando a importância da cultura Terena. Nesse sentido, todo programa educacional e todo projeto escolar ficaria motivado, inspirando-se em um projeto político pedagógico.

O mesmo princípio, afirmado em termos mais comprometidos com uma perspectiva indígena é expresso da seguinte maneira: numa escola indígena há que se trabalhar “conhecimentos universais” ao lado dos “etno-conhecimentos”. Não se tem usado, ainda, o termo, mas a coerência da proposta levaria a sugerir a denominação “etno-escola” para esse tipo de programa educacional (D’ANGELIS, 2.000, p. 32).

O programa educacional em escola indígena deve ter clareza sobre o projeto político da comunidade indígena onde a escola está inserida. Em outras palavras, deve explicitar seu projeto político para poder definir os objetivos de seu projeto pedagógico (VILHALVA, 2005, p.63).

Na comunidade da aldeia Ipegue a educação escolar indígena encontra-se em uma difícil caminhada. A cultura, entendida como os valores, os costumes, a visão mitológica, os adornos corporais, as danças, a língua, as relações de poder, parecem

estar se perdendo. Não tenho clareza, portanto faltam pesquisas que possam ajudar a entender até que ponto a tradição deve ser flexível, e até onde nossos valores e saberes devem ser retomados e aceitos nas mudanças trazidas com o tempo histórico e os novos espaços, hoje aldeia e cidade ao mesmo tempo.

A Escola parece ser o ponto de partida para que a cultura indígena da aldeia Ipegue se recupere. A sua educação está no processo de revitalização da língua terena, dos costumes, tradições, dos artesanatos, de uma educação voltada à preservação da cultura. Essa visão aponta para a construção da autonomia, como decorrência de um princípio político-pedagógico que entende que educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua construção (CARVALHO, 1998, p. 72).

E nesse momento que os índios tentam a reafirmar a sua identidade, buscando em sua história do passado, fazendo com que se torne parte do processo de “construção de identidade”. Nas palavras de Paulo Freire “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi o de refletir sobre os aspectos culturais e sociais que marcam o modo de ser Terena e os aspectos legais da educação diferenciada. Os dados contribuíram para mostrar o anseio dos educadores indígenas, através de movimentos sociais visando efetivar a educação escolar indígena. A luta que se dá ao longo dos anos traz a perspectiva de que essa educação venha a valorizar as diferenças culturais e a utilizar os saberes tradicionais dos indígenas para uma educação que consiga atender às necessidades do povo Terena, no caso enfatizando a aldeia Ipegue.

A Escola transformada pode contribuir nas transformações pela qual estamos cotidianamente passando, devido á proximidade com o meio urbano e ás novas tecnologias vindas com o mundo globalizado. Em que pese essa realidade, o povo terena da aldeia Ipegue terá que retomar seus valores na tradição e compreender as mudanças que passam para que a escola diferenciada possa ser consolidada.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. São Paulo: MEC, SEF, USP, 2000. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor indígena: um educador do índio ou um Índio educador**. Universidade Católica dom Bosco – Campo Grande – MS, 1998.

D'ANGELIS, Wilmar R. Educação Diferenciada. In: **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. Campinas, São Paulo, Brasil, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: Mediações necessárias**: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade: DP&A, 2004.

LIMA, Eliane Gonçalves de: Artigo: O valor da comunidade indígena na construção da identidade da criança Terena; UCDB, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. Referenciais para formação de Professores indígenas. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

Nacional de Educação. MEC, 1991.

OLIVEIRA, RC – O processo de assimilação TERENA. Oficina Gráfica da Parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

Universidade do Brasil – Rio de Janeiro, 1960.

VILHALVA, Shirley: Pedagogia Terena x Pedagogia Urbana: www.editora-arara-azul.com.br.

www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candauinterculturalidade.btm.

- CUNHA, Manuela Carneiro da. Os direitos do índio: ensaio e documentos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988

- ESTATUDO DO ÍNDIO. Lei nº. 6001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível <http://www.socioambiental.org/pib/epi/terena.shtm> acesso: 30/05/2006.

O uso da Língua Terena e a identidade
indígena Terena na Aldeia Ipegue-
Aquidauana – MS.

FIALHO, Celma

Francelino/UCDB⁶⁷

NASCIMENTO, Adir Casaro /UCDB⁶⁸

Anciã Terena moradora da Aldeia Ipegue, município de Aquidauana reflete o passado lembrando de como ela começou a utilizar a língua portuguesa na sua comunicação diária deixando a língua materna em segundo plano: Eu tinha uma irmã, e ela foi trabalhar fora da aldeia, quando ela voltou para nós visitar disse, não ensine mais a língua terena para os seus filhos porque não serve pra nada somente atrapalha, tem que ensinar o português pra não sofrer na hora que eles forem sair da aldeia, ensinando português eles terão mais facilidade de se comunicarem com os brancos, ou seja, qualquer pessoa que não fala a língua terena, então a partir daquele momento comecei a ensinar todos os meus filhos a língua portuguesa, somente eu, meu esposo e os meus pais continuaram a utilizar a língua materna, e quando eu converso com os meus filhos utilizo o português, e hoje nenhum dos meus filhos fala terena, mas aos poucos estão recuperando, não falam mas entendem um pouco, hoje eles brigam comigo por não ter ensinado terena, antigamente achava que a minha irmã estava certa, mas hoje vejo que eu estava errada e estou incentivando e ensinando os meus bisnetos a falar terena, mas está sendo muito difícil, mas estamos na luta.

Falar de comunidade indígena do município de Aquidauana me proporciona recordações e saudades de muitas pessoas que marcaram a minha caminhada durante a minha trajetória escolar até chegar ao que sou hoje, são lembranças que nunca serão apagadas, mas sim cultivadas através de muitas conquistas obtida ao longo da caminhada na qual está presente em todo o meu ser que faz com que me identifique

⁶⁷ Índia terena, Pedagoga, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/ Bolsista Da Fundação Ford, Professora da Rede Municipal de Ensino Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do município de Aquidauana.

⁶⁸ Orientadora. Doutora em Educação.. Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação/UCDB

cada vez mais como indígena falante da minha língua o qual me orgulho muito e que me faz ser diferente dependendo de onde eu estiver. Da comunidade trago a minha descendência que demonstra na maneira de ser, embora eu tenha uma multi identidade, pois sou filha de indígenas, mãe de uma menina bilingüe que mora e estuda na aldeia e com muito orgulho falante da língua materna, professora da escola indígena na aldeia da rede municipal de Aquidauana. A aldeia da qual falo já é totalmente diferente de tempos atrás onde todos falavam *vemó'u*⁶⁹, independente da faixa etária.

Nas muitas idas e vindas que hoje realizo de Campo Grande até a aldeia para ver os parentes, os meus pais e, em especial, a minha filha percebem que mesmo distante do território, ou seja, da aldeia estamos ligados através do *vũro*⁷⁰ que está enterrado ao lado da casa onde nascemos.

O lugar de onde falo está localizado a 70 km do município de Aquidauana e 180 km da capital do Estado de Mato Grosso do Sul (Campo Grande). Nesse município possui três PIN⁷¹ que são PIN Limão Verde, PIN Taunay e PIN Ipegue que compreende dez aldeias, é no PIN Ipegue na Aldeia Ipegue que se localiza a Escola Municipal Indígena Pólo Feliciano Pio, e recentemente na Aldeia Colônia Nova foi construída e inaugurada a escola deixando de ser extensão da escola Pólo Feliciano Pio.

Cada aldeia é independente, pois cada uma delas possui um líder que antigamente era conhecido como *nâti*⁷², um líder que era indicado com consentimento de todos, hoje conhecido como cacique eleito através da eleição já seguindo o modelo dos *purutuye*⁷³, o líder eleito passa a ser um membro de autoridade e de destaque por cada aldeia, ao almejar conseguir algo em comum todos os líderes se juntam para lutar a favor do algo desejado. O cacique é um representante político da aldeia ele passa a negociar com os *purutuye* em nome da comunidade indígena onde ele foi eleito, e ele tem a responsabilidade de zelar pelo bem de todos e de cuidar da ordem. Todos os que

⁶⁹ *Vemó'u*, nas aldeias do município de Aquidauana significa a língua materna, ou seja, a Língua Terena.

⁷⁰ *Vũro*, na língua indígena terena nas aldeias do município de Aquidauana significa o cordão umbilical e em português é o Umbigo, pois, antigamente o parto era feito na casa na aldeia e o pai do bebê cavava buraco e o cordão umbilical era enterrado ali mesmo no pátio da casa e as pessoas mais idosas acreditam que isso faz com que tenhamos uma ligação muito forte com a aldeia em todos os sentidos.

⁷¹ PIN, na região de Aquidauana significa Posto Indígena, no município de Aquidauana existem três, sendo PIN Limão Verde, PIN Taunay e PIN Ipegue, cada Posto possui um chefe que é um representante da FUNAI e ele é o responsável pela emissão de documentos, como identidade certidão de nascimento e casamento.

⁷² *Nâti* significa um líder que tem poder de decisão, antes ele era indicado com consenso de todos, hoje ele é eleito através da eleição e tem e fica no poder durante quatro anos.

⁷³ *Purutuye* e a pessoa não indígena.

visitam a aldeia, não sendo da região ou morador da aldeia, deve passar pelo cacique: informar o motivo da visita, e a obrigação do cacique é de consultar os conselheiros - que são doze homens indicados e nomeados pelo cacique e um Presidente desse Conselho - que tem o mesmo poder do cacique na sua ausência.

A aldeia Ipegue, campo da minha pesquisa e dos meus estudos, é composta por 2.000 pessoas que são residentes dentro dos limites geográficos pertencentes a essa aldeia, tem grupos familiares que em sua maioria são terena, que são responsáveis pela educação das crianças e de todos os moradores da comunidade.

As comunidades indígenas desde seus primórdios vêm tendo um contato direto com sociedade regional. Diante desse intenso contato com os *purutuye* na busca de sua sobrevivência nas fazendas, nas plantações e nas cidades acelerou o processo de desuso da língua materna na Aldeia Ipegue.

Observa-se ainda que os indígenas da Aldeia Ipegue a cada dia que passa está perdendo o uso da língua terena como fator de comunicação entre os moradores, e nota-se a dificuldade de usar a sua língua materna naquela comunidade, optando pelo uso da língua portuguesa na comunicação diária, ficando assim a o idioma indígena em segundo plano no meio da comunidade e hoje somente as pessoas mais idosas utilizam a língua materna e os mais jovens já não utilizam *vemó'u* na sua comunicação.

Algumas aldeias do município de Aquidauana, a cada dia que passa, estão perdendo o uso da língua Terena como fator de comunicação entre os moradores, e na dificuldade de usar a língua Terena, essas comunidades passam a optar pelo uso da língua portuguesa na comunicação diária, ficando assim, o idioma indígena em segundo plano. Hoje, apenas os mais idosos usam a língua Terena e usam para a comunicação entre eles, quando falam com os mais jovens usam a língua portuguesa.

Esta situação causa preocupação, em particular, na Aldeia Ipegue principalmente os professores da Escola Municipal Indígena Feliciano Pio da Aldeia Ipegue, levando um profundo sentimento e reflexão sobre a perda da identidade dessa comunidade. De acordo com Stuart Hall “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento de nascimento”. (Hall, 2006 pag.38).

Preocupados com língua Terena, em 1999, foi implantado pela Prefeitura Municipal de Aquidauana o Projeto Raízes do Saber. Este projeto baseia-se na nova Constituição Federal que dá o direito às comunidades indígenas de utilizarem os seus processos próprios de aprendizagem e a língua materna. Esse projeto teve como

objetivo, que nas Aldeias falantes da Língua Terena, fossem implantados na grade curricular a alfabetização das crianças em idioma Terena visando à valorização e a preservação da língua. O ensino na língua materna foi surpreendente, trouxe resultados positivos e um alto índice de alunos aprovados e menor índice de repetência e evasão escolar. Diferentemente na Aldeia Ipegue, onde o projeto leva em consideração que esta comunidade na sua grande maioria não é falante da língua Terena, foi adotado o projeto de recuperação da língua Terena, para que a comunidade seja conscientizada em valorizar o que tem de mais precioso que é o *vemó'u*, pois a língua é um sistema social e não um sistema individual como reflete Hall a partir dos estudos de Saussure:

nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas no posicionamento no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (Hall, 2006, p.40).

O trabalho de alfabetização na língua materna em todas as aldeias do município de Aquidauna (MS) permitiu uma experiência de suma importância no uso da língua e ao mesmo tempo trouxe uma preocupação em relação às diversas aldeias indígenas que não usam mais a língua materna, sendo substituída gradualmente pela língua portuguesa. Hall diz: “o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno”. (Hall, 2006, p.46).

Verificando rapidamente, o primeiro ano do ensino fundamental onde o aluno falante da língua Terena é alfabetizado na sua língua materna observa-se o prazer e o interesse em aprender a ler e a escrever, com isso consideramos a importância da língua Terena como fator de relação interna na aldeia agregando grupos, fortalecendo valores étnicos e culturais, bem como na relação com as demais aldeias.

O povo Terena passou por diversas mudanças de práticas culturais que alteraram o seu modo de vida, em particular a educação e política interna nas aldeias, inclusive adotando outra forma de viver para conseguir a sua sobrevivência e estar inserido no mundo globalizado. Tiveram que negociar muitas vezes e assumir várias identidades dependendo o lugar que estiver conforme afirma Stuart Hall:

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades, e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas... a afirmação de que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas. (HALL, 2006, pág.7)

Devido a vários acontecimentos ocorrido na vida dos Terena perde-se o sentido estável fazendo com que haja deslocamento ou descentração do sujeito, isso faz com que o indivíduo terena entra em crise de identidade, pois a mudança representa um processo de transformação, e essas transformações fazem com que o sujeito indígena entre em crise de identidade.

O debate sobre a educação tem aumentado nesses últimos anos, principalmente em relação à educação intercultural e multicultural e as comunidades tradicionais estão incluídas nessa discussão, principalmente em se tratando da educação escolar indígena.

A educação nas comunidades indígenas no passado era organizada pela igreja protestante, os católicos, e pelo SPI, os conteúdos programáticos são diferentes, mas na prática pedagógica eram ensinados de forma semelhante, ou seja, igual o modelo da escola urbana.

As aulas eram ministradas por professores não indígenas, basicamente na língua portuguesa, pois não havia professores indígenas com formação adequada para ministrarem aulas e a alfabetização na língua portuguesa levou muitos anos para serem adequadas à cultura étnica dos índios. Na nova Constituição Federal promulgada em 1988, no seu artigo 210, assegura o índio o direito à educação na língua materna e os processos próprios de aprendizagem.

A partir desse momento a educação escolar passa por um novo momento de reflexão e execução por parte dos gestores e principalmente dos mantenedores das Escolas Indígenas. Com o direito assegurado surge o momento do professor indígena para ministrar aulas em sua língua materna e com os processos próprios de aprendizagem, trazendo assim o novo formato na alfabetização materna, valorizando a identidade cultural e fortalecendo a cultura indígena.

Assumir esses compromissos étnicos e epistemológicos traz para os professores indígenas grandes desafios, pois hoje, com os avanços da globalização e de tecnologias a escola indígena ganha, aos poucos, novas ferramentas que auxiliam os professores e as atividades em geral que contribuem para as práticas sócio - educativas da comunidade

indígena, da comunidade escolar e no aprimoramento profissional dos professores e funcionários da escola.

Neste sentido, a escola, é uma das primeiras portas de entrada da inovação tecnológica, funciona como facilitador deste acesso, por ser uma instituição que recebe recursos para a implantação tecnológica, como é o caso da internet, telefone, televisão, a antena parabólica entre outros que hoje se fazem presentes no cotidiano escolar.

Está inovação tecnológica também está presente dentro das comunidades indígenas que absorvem e incorporam dentro das suas necessidades e adequando-as culturalmente, porém sem deixar de ser índio.

Diante do exposto, Stuart Hall (2006) em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, observa que o homem da sociedade moderna possuía uma identidade bem definida e localizada no mundo social e cultural. Mas com a mudança estrutural no mundo a cultura está fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Antes as identidades eram sólidas em suas localizações, nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no indivíduo uma crise de identidade. Hall, diz que a identidade cultural é contraditória, cruzando-se ou deslocando-se mutuamente, as identidades sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades. Nesta lógica, escola deve estar alerta para compreender o deslocamento da identidade, em particular as escolas indígenas, onde a proposta é trabalhar a questão da valorização da identidade étnica e cultural, incluindo no currículo componentes de suma importância para o fortalecimento étnico como formadores e revitalizadores de afirmação cultural.

E em meio a vários acontecimentos no mundo de hoje, os meios tecnológicos alcançaram avanço muito rápido que permite encurtar a distância, aproximando pessoas, influenciando em adaptar-se a nova realidade do mundo ocidental, onde nem mesmos os povos tradicionais e as comunidades indígenas escapam dessa nova imposição do mundo globalizado.

Retomando a discussão em torno das conquistas para a reinvenção da escola indígena em nosso contexto o acontecimento que faz ensaio neste sentido foi a implantação do Projeto Raiz do Saber baseado na nova Constituição Federal no seu artigo 231 onde reconhece aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, para que os alunos pudessem ser alfabetizados na sua própria língua.

De acordo com o artigo 210. § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

De acordo com a lei nº. 6001 de 19 de dezembro de 1973 que dispõem sobre o Estatuto do Índio no que se refere à Educação no Título V. artigo 49, diz: “A alfabetização dos índios far-se á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvo o uso da primeira”.

Diante dessas leis os projetos aplicados nas comunidades indígenas começam a valorizar a sua cultura, principalmente a sua identidade traduzidas na necessidade de colocar a proposta da educação intercultural, mas considerando a especificidade da formação das identidades culturais e dos processos de integração interétnica do Brasil.

A formação da identidade cultural Terena no Brasil passou por diversas situações em momentos diferentes, como o contato com outros grupos étnicos de forma pacífica ou de violência até mesmo de guerra.

De acordo com Martins: (2000, p.63). “Acompanhando o ingresso do Guaikuru em território brasileiro, integrante da família lingüística Guaná, filiadas ao tronco Aruak entraram, a partir do século XVIII, em território Sul Mato-grossense, entre elas, destacam-se os Terena e os Kinikinau, agricultores e excelentes ceramistas”.

Para Ribeiro (1982) em função dos conhecimentos dos Guaná em lidar com o cultivo dos alimentos promovia o suprimento das necessidades do povo Guaikuru em contra partida oferecia proteção contra o ataque dos inimigos.

De acordo com Oliveira (1976) a mudança começa ocorrer na vida dos índios devido o contacto com os não indígenas, proporcionando o contato estranho e desconhecido, encurralando os índios nos seus territórios, fazendo com que, os indígenas mudem os seus costumes e cultura, de modo geral o seu modo de vida.

Outro acontecimento na vida dos Terena foi à construção da linha telegráfica em 1900 sob o comando de Candido Mariano da Silva Rondon e, em 1904, a fundação da Companhia de Estrada de Ferro Noroeste do Brasil com o objetivo de ligar a cidade de Bauru a Corumbá no Mato Grosso, este acontecimento foi marcante na vida cotidiana dos índios Terena exigindo a sua participação efetiva e intensificando o intenso contato com os *purutuye*, incentivando mais ainda o desuso da língua Terena.

Cria-se o SPI (Serviço de Proteção aos Índios), em 1910, e os índios Terena passam a ser visto de uma forma diferente, pois é a primeira vez que o Governo Federal assume definitivamente uma política indigenista. Com a instalação do SPI nas aldeias trouxe ainda maior interferência no cotidiano dos povos indígenas trazendo como consequência a perda da autonomia e da organização tribal dos indígenas.

Com isso, passam a ser orientado por não indígenas na pessoa do chefe do Posto Indígena, passando a servir como mão-de-obra indígena barata na agropecuária e servir aos interesses dos fazendeiros.

Dentre a comunidade Terena da Aldeia Ipegue permite-nos observar com uma peculiaridade especial que esta comunidade apresenta através dos moradores numa intensa mobilidade entre aldeia e cidades.

Nesta mobilidade os historiadores afirmam a presença de famílias indígenas instalados na área urbanas e suburbanas vivendo como cidadinas. Esses indígenas com certeza possuem suas famílias na aldeia de origem, como é o caso da Aldeia Ipegue, trazendo para a aldeia um novo jeito de viver, os costumes da sociedade nacional, em particular, a língua portuguesa.

De acordo com Oliveira (1968) as Aldeias Bananal e Ipegue canalizam para as cidades de Campo Grande e Aquidauana muitas pessoas. Bananal está em primeiro lugar, entre as aldeias, 23,91% e Ipegue em segundo com 18,11%, [...].

Durante a instalação das fazendas de gado nas proximidades da Aldeia Ipegue os indígenas serviram de mão-de-obra para atender os interesses dos fazendeiros, são aspectos que devem ser considerados pelo intenso contato com a sociedade envolvente tornando como mais uma agência de mudança da cultura.

O trabalho feminino na cidade e outro fator que deve ser considerado que traz a assimilação da sociedade regional na educação dos filhos, principalmente, usando a língua portuguesa que exige para a sua comunicação diária, e quando retorna a sua aldeia já vem com hábitos e culturas modificados. Como afirma Oliveira (1976 p. 79): [...] Estas quando migram, o fazem fora do sistema *labour migration*, pois tendem a se instalar por largas temporadas nas residências cidadinas, como domésticas, ou em hotéis e pensões, como serviçais, [...].

Somente a Aldeia Ipegue é que ficou ilhado no contexto do uso da língua como fator de comunicação, levando em consideração as três Aldeias de grande densidade populacional falante da língua Terena como é o caso da Aldeia Bananal, Aldeia

Lagoinha e Aldeia Água Branca permitem-nos pensar ainda, segundo o percentual apresentado no passado que, a Aldeia Bananal, estaria em primeiro lugar na intensa mobilidade social dos índios e que a Aldeia Ipegue estaria em segundo lugar neste deslocamento (OLIVEIRA, 1976). Qual é o motivo ou razão que levou a Aldeia Ipegue não assegurar o uso da língua Terena, enquanto que na Aldeia Bananal continua a comunicação com a língua Terena, inclusive, na alfabetização dos alunos da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon.

Acredito que não devemos nos fechar na nossa aldeia, mas sim reescrever o conhecimento a partir da nossa raiz, devemos nos abrir ao mundo globalizado estabelecendo relações entre outras pessoas principalmente os não - indígenas, e mostrar que somos uma comunidade tecida, pois conseguimos através de muita negociação garantir as nossas tradições frente a vários acontecimentos ocorridos na nossa história, e somos um símbolo de resistência pois até hoje estamos crescendo e procurando recuperar mais e mais tudo o que perdemos no passado, e não somos o que os capitalistas pensam como fracassados que aceitam tudo e em alguns anos iríamos nos dissolver no meio capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER SILVA, Fernando. *Mudança Cultural dos Terena*, Revista do Museu Paulista, volume III página 319, 1946.

BRASIL, Constituição Brasileira. Brasília, 1988.

GONÇALVES. E. C. O. – *Lixo como Problema Ambiental na Aldeia Bananal do Posto Indígena de Taunay no Município de Aquidauana – MS*: Base para discussão sobre Planejamento Local. Aquidauana – MS. 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*/ Stuart Hall; Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11^o. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS. G. Rodolfo *Breve Painel etnohistórica de Mato Grosso do Sul*. 2^a ed. Campo Grande: UFMS, 2002.

OLIVEIRA. R. C. *O Processo de Assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade do Brasil, 1960.

OLIVEIRA. R. C. *Urbanização e Tribalismo: A integração dos Índios Terena numa sociedade de classes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

OLIVEIRA, R.C. *Do Índio ao Bugre: O processo de Assimilação dos Terena*. Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1976.

RIBEIRO, D. *Os Índios e a Civilização: A integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

ALFABETIZAÇÃO NA LINGUA TERENA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA CRIAÇÃO DA ESCOLA PÓLO DA ALDEIA CACHOEIRINHA

**SOBRINHO, Maria de
LourdesElias/UCDB⁷⁴
NASCIMENTO, Adir
Casaro/UCDB⁷⁵**

GT1-Educação Indígena

Existe uma longa História a ser refletida sobre educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul. Desde os primeiros contatos deparamos com a educação formal nas escolas indígenas de Mato Grosso do Sul. A língua portuguesa tem sido a primeira língua ministrada nos currículos escolares seguindo o modelo nacional, com isso o índice de reprovação e evasão tem sido freqüente principalmente nos anos iniciais. No decorrer dos últimos anos, houve desafios para os povos indígenas do Brasil no sentido de lutar pela democratização do ensino atendendo as especificidades nos seus currículos, intercultural e bilíngüe. O resultado dessa manifestação foi que a Constituição de 1988 nos artigos: 210, 215, 231 e 232 garantem aos povos indígenas o direito à organização dentro de sua cultura e ser respeitado, o direito a terra e os processos próprios de aprendizagem regulamentadas pelas Leis: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26,32,78 e 79; Plano Nacional de Educação(Lei 10.172-09/01/2001): item nove sobre educação escolar indígena 14/09/99; Resolução 3/99- Conselho Nacional de Educação-10/11/99; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de Abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008-onde o Presidente da Republica decreta uma mudança na LDB incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “ História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”.

⁷⁴ Professora indígena Terena. Bolsista da Fundação Ford e mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, linha 03- Diversidade Cultural e educação Indígena.

⁷⁵ Orientadora. Doutora em Educação. Programa de Mestrado em Educação da UCDB. Grupo de Pesquisa/CNPq- Educação e Interculturalidade.

Com base nessas Leis onde afirmam nosso direito a uma educação diferenciada intercultural e bilíngüe, comecei minha reflexão junto com professores, pais e alunos fazendo debates semanalmente afirmando a importância de colocar em prática aquilo que estava sendo proposto nas Leis. Preocupada com qualidade de ensino, foi elaborado um projeto: Yuhó'ikoti Yoko Yutóxoti Ya Emó'u Terena (ler e escrever na língua terena) na intenção de sanar as dificuldades apresentada na aprendizagem das crianças falantes da língua terena. A preocupação maior era com crianças que ficava quatro a cinco anos na mesma série. Durante o desenvolvimento do projeto procurou-se usar recursos próprios da realidade das crianças como: pintura corporal, cerâmica, confecção de colares, lendas, mitos e ornamentação para a dança (saia, cocar e outros). Durante as aulas os professores faziam dos seus conteúdos, um momento de reflexão com relação aos nossos costumes e língua está passando por transformações no dia a dia, com isso, é fundamental estar contextualizando o discurso na sala de aula junto com alunos, educadores e com os pais. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (Stuart Hall, 2006, 11).

As aldeias indígenas são lugares fixos, é neles que temos “raízes”. No entanto, o espaço são cruzados por outras culturas trazendo novas identificações que com o tempo poderá destruir o espaço.

Desde que foi implantada a Escola Pólo Indígena na Aldeia Cachoeirinha nunca paramos para pensar e fazer auto-avaliação do sistema de ensino o qual estávamos submetidos a cumprir. O resultado desse debate foi que implantássemos a alfabetização na língua materna, ciente dos desafios que viria pela frente. Planejei uma reunião com os pais onde juntos com eles lavramos a ATA onde todos os participantes assinaram. Pensar na implantação do ensino da língua indígena na alfabetização é ter certeza dos desafios que serão encontrados tais como: a falta de material didático específico para alfabetização na língua terena, o não domínio dos professores na escrita terena, os pais - nem todos - concordaram e até mesmo entre professores houve aquele que afirmam que a língua já é falada entre as crianças e o porquê aprender a ler e escrever na língua terena, se na “sociedade maior” não tem valor. Com apoio da maioria, lavrada a ATA, os educadores responsáveis pela alfabetização, começaram elaborar juntos material específico para suas aulas. No decorrer dos meses de aula, percebemos a alegria e entusiasmo das crianças ao ler e escrever na sua própria língua, a facilidade na escrita e

leitura era visível, a participação durante as aulas também era notável, pois os conteúdos explanados pelos professores são baseados na realidade da aldeia. A

alfabetização na educação escolar indígena deveria sair do seu romantismo procurando atender o contexto da criança indígena, principalmente com a questão sócio lingüística, os seus costumes e tradições. A qualidade de ensino acontece quando as diferenças lingüísticas de cada povo forem respeitadas como caminho para o desenvolvimento cognitivo da criança e como auto-afirmação de sua identidade. Na construção do currículo intercultural e bilíngüe coloco ponto importante: é preciso ouvir a comunidade, alunos, educadores, pais e lideranças. A educação escolar diferenciada deve começar na base isto é construído junto com as comunidades indígenas, como consta nas Legislações Educacionais para as escolas indígenas e não do jeito que está sendo feito começando de cima para baixo sem participação das mesmas.

A dificuldade na execução do projeto foi além do imaginado, para ministrar as aulas nas séries iniciais, precisava capacitar os professores na escrita e na leitura da língua terena, onde percebemos a relevância do trabalho coletivo, o fazer juntos, construir juntos foi nosso argumento para que a alfabetização na língua terena pudesse acontecer. Nossos pais nos educaram na oralidade, na escola a leitura e escrita na língua portuguesa era o mais importante do que a língua terena. Para dominar a escrita e leitura da mesma, foi um trabalho em conjunto com professores, o planejamento das aulas acontecia sempre nas sexta- feiras de cada semana, fazíamos nossas avaliações e reflexões no sentido de melhorar os conteúdos trabalhados, na capacitação não tivemos presença de lingüista por isso, nós nos baseamos nos conhecimentos que adquirimos no Curso Normal Superior Indígena na Graduação em Aquidauana. Além disso, trocamos experiências com outras escolas indígenas que já passaram por experiência de alfabetizar na língua materna. O trabalho envolveu alunos que redigiam textos e ilustravam, os professores recolhiam esses trabalhos semanalmente para serem anexados na elaboração do material didático específico para a alfabetização na língua terena.

As crianças terena ao serem alfabetizadas na língua, tiveram suas dificuldades como qualquer outra criança quando entra pela primeira vez na escola. O incentivo, a dedicação com o qual os professores se empenharam, os alunos foram superando suas dificuldades tanto na leitura como na escrita, a superação dos problemas apresentados levou as crianças a darem sentidos e significados na compreensão do contexto com o qual ela convive. Quero ressaltar a importância de formação de professores indígena intercultural e bilíngüe, ressaltando que os mesmos criem mecanismos na construção de

currículo intercultural. Como pensar em qualidade de ensino se os responsáveis pela educação intercultural e bilíngüe, não tem acesso às Universidades? O contexto indígena precisa ser discutido na academia pelos professores indígenas para que os mesmos voltem para suas comunidades com outro olhar com relação à educação diferenciada. Foi um trabalho onde encontramos colaboradores na elaboração desse material feito pelos professores e alunos.

Meu projeto de pesquisa foi baseado nessa experiência de luta na conquista dos nossos direitos, direitos que ao meu olhar como educadora indígena, tem sido um desafio para as escolas indígenas de Miranda MS.

De acordo com Stuart Hall (2006) a mudança no mundo é visível, pensando na mudança é de suma importância a reflexão de professores indígenas com relação aos seus métodos e conteúdos enquanto uma escola intercultural e bilíngüe. As mudanças que ocorrem no mundo globalizado muda nosso modo de ser indígena abalando nossas identidades. O que fazer para que essa indiferença da sociedade diante das questões de diferença seja respeitado? Até quando a dominação injusta? É preciso uma reflexão precisa dos professores indígenas, diante de sua missão como educador e líder de sua comunidade.

Amo a minha cultura e tudo o que faço na educação faço com amor, eis aí nossa tarefa fazer da educação escolar indígena um lugar onde a comunidade possa olhar com os olhos de futuro para seu filho sem deixar de ser índio. Uma coisa a lei no papel, outra coisa é colocar em prática.

O papel do educador indígena é a revitalização da cultura sem deixar os conteúdos não indígenas a língua terena que facilmente se perde no meio da língua nacional, precisa ser colocada no currículo como instrumento facilitador no desenvolvimento da aprendizagem, como também para manter viva a cultura indígena por meio de escrita na língua. O mundo globalizado permite que as crianças e jovens construam outra(s) identidade(s) (Stuart Hall, 2006). É mais fácil para os jovens indígenas construir outra identidade do que preservar a sua origem, isto porque, o mundo só valoriza a aparência e não o que sou interiormente se veste bem, ou se falo fluentemente a língua portuguesa aí sou tratado de igual para igual. Onde está valorização da minha cultura?

O PROJETO DE PESQUISA

A Constituição de 1988, em seu Art. 210, assegura às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe. A Resolução CEB 03/99, institui no Brasil as categorias de escola e de professores indígenas fixando as diretrizes nacionais para seu funcionamento. Complementando, a Deliberação CEE/MS nº 6767 de 25/10/2002, garante através de seu Art. 3º o ensino ministrado na língua materna como forma de preservação e revitalização das características sócio-lingüísticas de cada povo.

Respalhada pela legislação, a partir de 2002, iniciou-se o processo de implantação do ensino da língua Terena no município de Miranda-MS. A introdução do ensino da língua terena no currículo visa garantir a especificidade da educação escolar indígena em seu caráter diferenciado, intercultural e bilíngüe, respeitando-se seus próprios processos de aprendizagem. Um dos grandes desafios que se coloca é como desenvolver o processo de alfabetização, quais as metodologias, recursos e materiais didáticos a serem utilizados, já que a língua Terena é trabalhada no contexto oral, onde falantes não dominam a leitura e escrita..

Essas questões passaram a ser significativas, pois como coordenadora pedagógica dessa comunidade é responsável pela articulação do corpo educativo em prol da elaboração do Projeto Político Pedagógico. A minha experiência nesse contexto educacional, apesar de legalmente institucionalizada como específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, constata que ainda não se incorporou os dois princípios garantidos na Constituição, ou seja, o do ensino da língua materna (língua indígena) e o respeito aos processos próprios de aprendizagem.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar o processo de implantação e implementação da alfabetização em língua Terena nas séries iniciais do Ensino Fundamental na escola indígena de Cachoeirinha no período do ano de 2007.

2.2 Específicos :

- Observar se a incorporação da língua terena no currículo escolar permite a construção de uma educação escolar indígena que revitalize e mantenha a cultura e identidade terena;
- Identificar as possibilidades de práticas pedagógicas em língua terena no currículo da escola;
- Identificar as concepções da comunidade com referência ao uso da língua terena, como um sistema de sentidos e significados, no currículo da escola.
- Reconhecer a importância de material específico na língua terena.

3. REVISÃO DA LITERATURA

As escolas indígenas de Cachoeirinha no que se refere à proposta pedagógica, metodologias de ensino e materiais didáticos se assemelham a qualquer escola da cidade, isto é, a um estilo de vida da sociedade envolvente. A alfabetização, sendo feita na língua portuguesa criava uma expectativa de acesso à vida da sociedade nacional. A discriminação e sofrimento vivenciados pelos indígenas, hoje, resulta também da não valorização de sua língua materna. Por essa razão, muitos pais deixaram de ensinar sua língua aos filhos, para que os mesmos não passassem pelas mesmas humilhações que os pais passaram.

O processo de escolarização indígena, a proposta de alfabetização na língua terena e a educação diferenciada eram visto por nós indígenas Terena como não atendimento aos nossos sonhos de desfrutar de igual para igual ao não indígena e não para a construção de um conhecimento fundamentado em nosso contexto étnico-cultural. A educação diferenciada era para nós um retrocesso, uma vez que a educação escolar sempre foi vista como um instrumento de acesso ao mundo globalizado.

Esse ponto de vista está mudando a partir de um trabalho realizado pelos professores indígenas que buscam conscientizar a comunidade no sentido de valorizar o indígena dentro da especificidade histórico cultural de um povo que veio do Chaco Paraguai e foi envolvido num diversificado e complexo processo de aculturação. Entretanto, vem mantendo sua identidade étnica através da resistência em que a oralidade da língua Terena tem papel fundamental como uma forma de preservação cultural.

A complexidade sociolingüística dos Terena sempre foi desconsiderada pelos governantes, considerando a escola indígena como um espaço de assimilação do índio a sociedade não indígena, impondo-lhe uma cultura dominante que não é sua (TAUKANE, 1999). Essa escola tradicional que desvalorizou a nossa identidade étnica, social e lingüística tem nos levado a buscar uma forma de ascensão ao mundo do não índio e de seu estilo de vida. Com isso, a aprendizagem da língua portuguesa tornou-se uma necessidade, pois o domínio da língua portuguesa era de vital importância para a sobrevivência e desenvolvimento pessoal. Em 2002, como já foi citado acima, a Secretaria Municipal de Educação de Miranda implanta o ensino de língua terena na escola, criando muita polêmica com a comunidade, até mesmo com os professores, isto porque os docentes não estavam preparados para ensinar a escrita de sua língua, mesmo porque os Terena falam e não escrevem a sua língua e não houve capacitação para os professores nem há material didático para ministrar as aulas. E como se fosse dar um trator para a comunidade e não dar óleo para funcionar. Foi assim que a escola indígena incluiu a língua Terena na grade curricular sem haver investimentos para a efetivação dessa ação.

É preciso repensar a educação escolar indígena, pois há muito discurso e pouca prática. Com a reconstrução do PPPT (Projeto político pedagógico Terena) da escola Pólo Indígena de Cachoeirinha, esperamos que seja colocado em prática a educação diferenciada, intercultural e bilíngüe e conquistar nossa autonomia aplicando novas formas de ação pedagógica.

Embasados pela resolução CEB Nº 03/10/99 que normatiza a formulação do projeto pedagógico próprio por escola ou por povo indígena considerando-se o respeito às características étnico-culturais de cada povo, as realidades sociolingüísticas, aos conteúdos curriculares especificamente indígenas com a participação da comunidade. O ensino da língua materna é um dos princípios norteadores do projeto pedagógico na escola da aldeia cachoeirinha.

A mesma resolução citada também garante a formação específica do professor indígena estabelecendo-lhe uma carreira também específica (Resolução 03/00 artigo 6º) e o artigo 8º estabelece que a escola indígena seja exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Conforme esse documento, o professor indígena estará apto para: elaborar currículos e programas de ensino específico para a escola indígena e produzir material didático nas duas línguas, liderando o processo ortográfico da língua materna, no caso a língua Terena.

A organização da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios de universidades e órgãos governamentais (CEB nº 03/10/99 Art. 10).

Pensando na perspectiva de futuro da língua Terena tomamos como referência a reflexão elaborada por Monsserrat (1989, pag) que diz

A língua só pode ser salva por si mesma, e isso ocorre unicamente quando seus falantes têm o desejo de impedir sua decadência, conseguem os meios institucionais para tomar medidas em prol de sua salvaguarda e tornam tais medidas efetivas.

É de suma importância que a comunidade Terena, como também outros grupos indígenas, se preocupe em conservar e desenvolver a sua língua utilizando-a tanto na fala como na escrita. De acordo com Veiga (1995), para que isso aconteça é preciso que a língua seja respeitada e prestigiada.

A língua portuguesa como dissemos acima, por ser a língua dominante, tem um desenvolvimento oral e escrita muito mais expressiva. Por outro lado, podemos dizer que a língua indígena escrita é ainda uma utopia e um desafio, um processo que para ter perspectiva de êxito, não pode ficar confinado exclusivamente na escola. É preciso que a língua materna não seja utilizada basicamente na alfabetização, mas que seja usada na elaboração de materiais didáticos a serem utilizados na escola, assim também para registrar a história de um povo no caso, a história Terena.

É preciso que se criem mecanismos para que a língua Terena seja introduzida de fato no currículo escolar, como uma estratégia de luta pela auto-afirmação étnica e pela conquista da autonomia indígena. Segundo Monsserrat (1989), para alfabetizar é preciso conhecer as características particulares da língua. No caso, a Terena, tem suas características próprias, na escrita e na fonética.

De acordo com o RCNEI: (MEC, 1988, p.118) “A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e colocada, pelo menos no cenário escolar, em pé de igual com a língua portuguesa”, sendo um direito previsto pela Constituição Brasileira.

Segundo Cabral (2002, p. 18-19), o governo popular de Mato Grosso do Sul, quando assumiu em janeiro de 1999, criou mecanismos de ação mais efetivas, instituindo por meio da resolução SED nº 1.387 de 27 de agosto de 1999, modificado pela resolução ISD nº 1,390 de 17 de setembro de 1999, o Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, integrados por dezesseis membros. Este órgão, instalado em 05 de maio de 2000, tem por finalidade propor políticas e diretrizes para o desenvolvimento da educação escolar indígena em MS.

Foram sintetizadas cinco diretrizes, que são:

- Reconhecer a diversidade cultural indígena de Mato Grosso do Sul e respeitar a identidade cultural de cada etnia;

- Assegurar meios e espaços para os povos indígenas apropriarem-se, assim entenderem, da cultura da sociedade envolvente;

- Apoiar a produção de conhecimentos relativos a cada etnia, na perspectiva de seus interesses, realizando a produção de materiais didático-pedagógicos próprios.

- Garantir a formação, capacitação e atualização de profissionais de educação voltados para o atendimento da demanda por educação escolar indígena, criando política de incentivos correspondente;

- Desenvolver um projeto pedagógico que contemple e respeite a especificidade de cada etnia no tocante aos fatores que intervêm na educação escolar.

Para criação da escola indígena diferenciada é preciso que os povos indígenas sejam ouvidos, e que digam qual o tipo de educação escolar que desejam. Sabendo que a escola indígena é dinâmica e pode ser entendida como elemento de *fronteira* entre culturas (TASSINARI, 2000), ela passa a desempenhar papel estratégico na atualidade, como ferramenta de luta e conquistas dos nossos direitos.

4. METODOLOGIA

- Pesquisa Bibliográfica (oralidade e escrita)

- Análise documental (documentos da secretaria de educação; ATAS; PPP; planos de Ensino...)

- Questionários;

- Entrevistas;

- Grupo Focal (pais, professores, gestores e alunos).

4.1 Sujeitos envolvidos

Este trabalho envolverá diretamente aos pais, alunos e professores que participaram do Projeto de alfabetização na língua terena nas séries iniciais, da Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa da Aldeia Cachoeirinha.

5. Considerações Finais

A perspectiva do meu projeto de pesquisa é trazer para academia a importância da língua terena na alfabetização como caminho para construção de conhecimento, além de revitalizar, valorizar e afirmar a identidade da criança terena. Também na expectativa que todos os terena aprendam a ler e escrever fluentemente na sua própria língua, para registrar sua própria história.

É importante ressaltar que a língua terena apresenta uma função social importante na comunicação entre os próprios terena, é através dela que nós nos identificamos como terena, ao usá-la expressamos nossos sentimentos, alegrias e tristezas.

Alfabetizar na língua terena é pensar na qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Um dos principais desafios relacionados ao ensino da língua terena na escola é a falta de formação de professores indígenas específicos com relação à concretização do ensino diferenciado, outro ponto é a falta de ação político-pedagógica que possa atender as deficiências apresentadas pelas demandas.

O Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, apresenta propostas para o ensino da língua indígena e da língua portuguesa, destacando as especificidades de cada comunidade local. Para a prática é necessário uma contextualização dos conteúdos de acordo com a realidade de comunidades indígenas isto porque muitas comunidades já convivem diretamente com a sociedade envolvente.

6. REFERÊNCIAS

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul: Algumas Reflexões**. Campo Grande-MS, 2002

HALL, Stuart **DA DIÁSPORA: Identidades e Mediações Culturais**. Ed.UFMG,2006.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na Pós – Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Editora: DP&A, 2006.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1988.

MEC. Parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígena. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Ed. Loyola, 1979.

MONSERRAT, Ruth. **Conjuntura Atual da Educação Indígena**. In. Loretta Emiri & Ruth Monserrat (org's.). **A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena**: 244-255. Cuiabá/São Paulo: OPAN/Iluminuras, 1989.

Mato Grosso do Sul. **Deliberação CEE/MS nº 6767, de 25 de outubro de 2002**. Publicado em 3 de dezembro de 2002 no D.O. 5890 página 4.

Mato Grosso do Sul. Constituição Estadual lei nº 9394/96, no Parecer nº 14/99, na **Resolução/CEB/CNE nº 03/99**. 2002.

NINCAO, Onilda Sanches. **Representações de Professores Indígenas sobre o ensino da Língua Terena na Escola**. Dissertação: Universidade Católica de São Paulo, 2003.

TASSINARI, Antonella M. E. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. En: *LOPES DA SILVA, A. e FERREIRA, M.K.L.; Antropologia, História e Educação*. São Paulo, Global Editora, 2000.

TAUKANE, Darlene. **Educação Escolar entre os Kura Bakairi**. Dissertação de mestrado. Cuiabá: UFMT, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Al. y CARDOSO, Mª H. **Escola Fundamental: currículo e ensino**. Campinas, Papirus, 1995.

ALDEIA BANANAL EM CONTEXTO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E BILINGUISMO⁷⁶

Andréa Marques Rosa⁷⁷
Claudete Cameschi de Souza⁷⁸

A Educação Escolar Indígena é uma temática que vem sendo discutida há pouco tempo. É uma área repleta de novidades que não tem recebido a importância que tem de direito, assegurado pelas legislações federais, estaduais e municipais.

Por muitos anos, inclusive até os dias atuais, as comunidades indígenas têm recebido uma educação tradicional, ou seja, nos moldes da educação européia, que inserida nas aldeias indígenas, tem o objetivo de ensinar apenas conteúdos considerados importantes pela sociedade não-índia. De tal modo, desconsideram as diferenças culturais, étnicas e lingüísticas dos povos indígenas, que têm o direito de exigir que seus filhos sejam alfabetizados na língua materna. Direito este que tem sido negado por desconhecimento lingüístico, técnico e por questões ideológicas.

A opção feita pelos povos indígenas para que seus filhos sejam alfabetizados em língua portuguesa, justifica-se pelo fato de verem neste propósito uma forma de defesa da dominação dos não-índios. Muitas vezes, os povos indígenas sentem-se constrangidos em utilizarem sua língua materna, o que contribui, significativamente, com o desaparecimento da língua desses povos.

Diante do exposto, ficam algumas dúvidas: em que língua a alfabetização indígena deve ocorrer? Quais as conseqüências da alfabetização na língua nacional? A sociedade brasileira deve ser vista como uma sociedade homogênea? Qual a importância de se respeitar as diferenças?

Considerando os problemas que permeiam a educação escolar indígena, em especial, a alfabetização em língua materna, optou-se por desenvolver esta pesquisa, tendo como objetivo descrever, compreender e analisar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna Terena e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem escolar na Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon da Aldeia Bananal, localizada a 70 km da sede do município de Aquidauana/MS, no Distrito de

⁷⁶ Este artigo está vinculado ao grupo temático “Educação Indígena em contextos pós-coloniais”.

⁷⁷ Pedagoga, aluna do mestrado em Letras (UFMS/CPTL).

⁷⁸ Professora Doutora do curso de Pedagogia (UFMS/CPAQ).

Taunay. Para atingir os objetivos, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico e empírico: a) pesquisa bibliográfica (fontes primárias e secundárias); b) análise documental (história do povo, dados do IBGE/FUNAI/MEC, Projeto Político Pedagógico da escola, Regimento Escolar, legislação específica, e documentos de registro da escola); e, c) entrevistas realizadas com o diretor da escola em questão, assim como, com o coordenador, e professores a respeito de tal instituição, discutindo sua estrutura e sua proposta pedagógica, em especial em relação ao trabalho com a língua materna no ambiente escolar. Também foi entrevistado um pai de aluno, procurando registrar o olhar da comunidade indígena sobre a educação escolar que recebem e a que gostariam de receber. Ainda, foram realizadas observações diretas em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, durante cinco meses letivos, três vezes por semana, com quatro horas diárias, totalizando 240 (duzentos e quarenta) horas de observações. Esta pesquisa deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana, intitulado: “O ensino bilíngüe na aldeia Bananal”, no ano de 2007.

De acordo com os estudos teóricos realizados, para alcançar uma escola adequada para os povos indígenas, muitas mudanças devem ser realizadas nas instituições que se encontram nas aldeias, a formação dos professores, calendário próprio, o currículo, que necessita ser específico e construído pelos próprios professores indígenas, entre outros fatores que podem vir a contribuir com essa educação tão almejada pelos povos indígenas.

Como uma das condições especiais apresenta-se o ensino bilíngüe/multilíngüe, pois, a língua(gem) é um dos meios mais importantes utilizados pelos povos como forma de transmitir, construir e modificar suas culturas. É através do uso da língua(gem) que, “a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra” (BRASIL/RCNEI: 1998, 113). A especificidade ao utilizar a língua(gem) é como um “documento de identidade de um povo num determinado momento de sua história” (BRASIL/RCNEI: 1998, 113). As diferenças entre as línguas faladas no mundo perpassam os níveis fonéticos e fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Mas, apesar de tantas diferenças, todas as línguas do mundo constituem-se a partir de princípios e propriedades comuns, chamados de “universais” (TEIXEIRA: 1995, 292).

Essas diferentes línguas estão presentes, hoje, ou ainda, podem vir a se encontrarem no espaço escolar, como é o caso das escolas indígenas, onde se encontram

situações de bi/multilinguismo. Esta situação nos leva a refletir sobre algumas questões apresentadas por Brasil/RCNEI (1998: 113): “que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola? Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como se pode trabalhar estas funções de modo mais eficiente?”

A diferença lingüística não é um empecilho para que os povos indígenas se relacionem entre si, casem-se, façam trocas, festas e estudem juntos. As pessoas podem viver lado a lado sem necessariamente terem que falar a mesma língua. É evidente, que nesse contexto, uma língua acaba sendo mais utilizada no processo de comunicação, tornando-se a língua-franca. A língua-franca é utilizada por todos, quando estão reunidos, a fim de superar as barreiras de compreensão. Neste processo de interação pode ocorrer, muitas vezes, uma “classificação” das línguas em língua dominante e língua dominada ou subalterna. A primeira possui poder econômico e político, geralmente, “respeitada, tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa [...]. (BRASIL/RCNEI: 1998, 117)”. Enquanto na segunda, seus falantes “não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivessem pouco ou nenhum valor [...]. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender [...] por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país” (BRASIL/RCNEI: 1998, 117).

Os falantes das línguas dominantes, para manterem o seu poder lingüístico, demonstram desprezo pelas línguas minoritárias, referindo-se a estas como gírias, dialetos, línguas pobres e imperfeitas. Esta atitude colaborou e colabora para que as populações indígenas, sem generalizações, passem a se envergonharem de utilizarem as suas línguas diante dos não-índios, permitindo que estas desapareçam por completo. O que não passa de preconceito e ignorância, pois toda língua tem sua complexidade, seu valor, suas palavras, sua gramática, entre outros aspectos relevantes, como, por exemplo, a representatividades da identidade dos povos.

Outro fator que colabora com o desaparecimento da língua indígena é o fato de que com o constrangimento que sentem em utilizarem suas línguas, os povos indígenas passam a utilizar a língua portuguesa em contextos que não lhe pertencem. Sendo assim, a língua indígena desaparece porque passa a não ter sentido de existir, deixando de ter funções dentro da aldeia.

Existem meios de impedir que uma língua indígena venha a desaparecer. Por um lado, faz-se necessário que os falantes verifiquem qual o fator que coloca em risco a sobrevivência de sua língua e, por outro lado, é preciso que se comprometam em breçar os avanços das línguas dominantes, por meio de estratégias criadas para tanto.

Os falantes, para pensarem nas línguas indígenas com uma perspectiva de futuro, precisam querer conservá-las e desenvolve-las, ou seja, utilizá-las. A Educação Escolar Indígena é um meio capaz de impedir que a língua indígena desapareça e que, esta passe a ter um sentido de uso. “No interior da escola, dentro da sala de aula, a língua tradicional, em desuso pelo grupo, poderia ‘revitalizar-se’ entre os alunos, para assumir, novamente, seu papel de veículo de comunicação formal e informal na fala cotidiana da população” (LADEIRA: 1999, 03).

Verifica-se que o Brasil não possui uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Em nível de discurso, conta-se apenas com uma educação escolar indígena “específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe”, mas que na prática não se sabe como deve acontecer.

No que diz respeito à alfabetização nas escolas indígenas, destacam-se duas posições em relação ao uso da língua, tanto indígena, quanto portuguesa. Uma defende a alfabetização como recurso de preservação da língua indígena, ou seja, a alfabetização deve ocorrer em língua indígena, “argumentando logicamente em favor da maior facilidade de aprendizado num idioma já conhecido – a língua mãe – favor da capacidade de perpetuação da língua indígena através da escrita” (GRIZZI e SILVA: 1981, 20). A outra defende a alfabetização em língua portuguesa e apóia-se em argumentos indígenas: “a inutilidade da escrita na língua indígena no seio das próprias sociedades indígenas, baseadas na oralidade, bem como a premência do domínio da escrita em português como arma de defesa dos índios na situação de contato com os brancos” (GRIZZI e SILVA: 1981, 20).

Em relação à concretização da alfabetização bilíngüe, os problemas principais então relacionados à escassez de pesquisa científica sobre a língua indígena, a quase impossibilidade de acompanhamento do trabalho concreto pelos poucos lingüistas do país e, pela resistência dos próprios indígenas. Já, em relação à alfabetização em português, têm-se dúvidas de qual português ensinar: o culto, o falado, o regional, e, mais recentemente o “português étnico” (“português Terena”, “português Ticuna”, entre outros).

Reconhece-se que definir em que língua se vai alfabetizar é um problema que exige análise da situação lingüística e das necessidades objetivas decorrentes do tipo de contato vivido, e do grau de aculturação do grupo, além de exigir a efetiva participação da comunidade no processo de escolha da língua.

Grizzi e Silva (1981: 21) afirmam que, “muitos índios que freqüentaram a escola ‘nacional’, com o ensino em português, são aparentemente alfabetizados: copiam textos, escrevem algumas palavras, mas não são capazes de ler, nem de se expressar através da escrita; isso acontece em grande parte pelo fato de não dominarem o português”. Portanto, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral e escrita do currículo para a escola indígena, entrando no currículo, também, como uma disciplina: língua indígena como primeira língua. Assim, ela passara a ser objeto de reflexão e estudo, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, contribuindo para que os alunos conheçam sua língua a fundo e ampliem sua competência para utilizá-la (BRASIL/RCNEI: 1998, 120).

O direito de ser alfabetizado na própria língua tem sido quase sempre negado aos índios, por desconhecimento lingüístico, por dificuldades técnicas e, em especial, por razões ideológicas. E, sua língua tem servido apenas como uma das formas mais viáveis para ensinar o português. Fato preocupante, pois são línguas distintas e com características estruturais próprias e distantes. Outro fator que interfere nesta questão é que não se pode generalizar: “a língua materna” é a forma mais viável para ensinar o português, pois há comunidades em que a língua materna se perdeu quase que totalmente e que, portanto, precisa ser ensinada às crianças, juntamente com a língua portuguesa. Essa prática, no entanto, pode acarretar outros problemas, como, por exemplo, a “mistura” dos elementos de uma e de outra língua que, os professores indígenas que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental têm dificuldades em resolver.

As relações socioeconômicas têm levado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as relações de trabalho, consumo, escoamento de produção e as negociações de forma geral. Esta língua é necessária para que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas.

É preciso esclarecer que o processo de preservação e revitalização da língua e cultura indígena não ocorrerá apenas na escola, embora esta instituição possa ser um

dos caminhos mais eficazes para tal. Somente com a participação efetiva da comunidade, o índio terá a sua autonomia e liberdade, deixando, assim, de ser sufocado pelas idéias e ações paternalistas que se quer combater, e, conquistando o respeito pela sua língua e cultura.

Muito pode ser feito para elevar o *status* cultural e lingüístico das sociedades indígenas, como divulgar, na mídia falada e escrita, as músicas, as línguas e outras manifestações culturais indígenas; promover a visita de representantes indígenas em escolas não-indígenas, dando-lhe a liberdade de se expressar em sua própria língua; permitir a circulação de materiais escritos em línguas indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas; entre outras coisas.

Enfim, o Brasil possui uma grande diversidade cultural que seus próprios habitantes desconhecem. Talvez por serem elevados a não conhecerem, por terem sido informados que muitos dos povos e culturas existentes no país, hoje, fossem apenas um passado para explicar a sua história.

Baseando-se na teoria apresentada até o momento, foi, então, realizada a pesquisa na Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon. Como citado, foram realizadas entrevistas, gravadas com autorização dos sujeitos entrevistados, assim como, a utilização dos dados para a elaboração de uma versão escrita da pesquisa. No roteiro da entrevista, haviam questões voltadas para a educação escolar indígena, considerando o ensino bilíngüe e intercultural, com o objetivo de sabermos o que estes profissionais entendiam por uma educação diferenciada, se tal educação acontecia na escola, o que poderia se melhorado e, quais as sugestões para a transformação do ensino realizado, caso a educação diferenciada não fosse uma realidade na escola. Conforme a necessidade, outros questionamentos surgiram durante as entrevistas, mas voltados para o assunto em questão.

A educação escolar diferenciada foi definida, por alguns profissionais indígenas da escola, como uma educação que deveria conter um calendário diferenciado, o ensino da língua materna e da arte e cultura terena, ou seja, um currículo diferente do utilizado nas escolas municipais urbanas, especificando que a Educação Escolar Indígena é diferenciada por fazer parte de uma cultura diferente e por transmitir conhecimentos através da cultura própria dos povos indígenas.

Segundo um professor não-índio que trabalha na escola em questão, a educação escolar indígena diferenciada não deveria acontecer, argumentando que, “[...] não importa que seja negro, índio, branco... ele vai concorrer da mesma maneira com os

outros, num vestibular, num concurso. [...] Acredito sim, que a educação indígena precisa se valorizada, mas não diferenciada”.

O pai de aluno entrevistado, aponta que, a educação escolar indígena deve ser diferenciada até determinado ponto, ou seja, é importante porque trás para o ambiente de sala de aula a cultura de seu povo e incentiva a sua valorização, mas, não deve ser indiferente ao ensino da língua portuguesa, o que é visto como necessário na escola pela maioria na comunidade.

Ao serem questionados sobre a ocorrência da Educação Escolar Indígena diferenciada na escola da aldeia, surgiram controvérsias: alguns argumentaram que a educação diferenciada não ocorre na escola, que conta apenas com duas disciplinas específicas (“Língua Terena” e “Arte e Cultura Terena”), e que, estão desprovidos de um calendário adequado. Outros entrevistados afirmaram que, a educação escolar indígena diferenciada acontece na escola, mas, em processo lento. Para o pai indígena, o fato de todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental serem indígenas comprova que a educação é diferenciada. Pois, “[...] aplicam os costumes, a... a nossa língua, né? A ler e a praticar, juntamente, com a língua portuguesa a leitura, inclusive os nossos direitos. E, não deixando de lado, os dois separadamente”.

Os professores afirmam que, para que essa educação aconteça, faz-se necessário que, os próprios professores, coordenadores e secretários de educação se reúnam para discutir o assunto, para que haja a efetivação dos direitos que são assegurados na legislação e, que, atualmente “não tem saído do papel”. Citam, ainda, a necessidade de estarem capacitando os professores que vão atuar na escola indígena.

Em relação às aulas de terena que ocorrem na escola, os professores indígenas, apontam que as aulas de terena não contam com um currículo programado e estabelecido para cada série. Diante desse fato, cada professor ministra em sala de aula o conteúdo que acredita ser necessário ensinar em determinada série, como afirma um professor indígena entrevistado: “[...] usamos cartilha que foi confeccionada pela Nancy e... Bety, né? Nós usamos... que tem a cartilha um, dois e três. Cartilha um que é usada na primeira, dois... Vai seguindo, né? Até atingir terceira e quarta série”.

No requisito prática pedagógica, os professores afirmaram ministrar as aulas de língua terena apenas na língua estudada, um momento em que a língua portuguesa é “deixada de lado”. No caso de alunos que não sabem a língua terena, os professores disseram agir com uma metodologia específica para que não fiquem excluídos ou indiferentes as aulas. Segundo um professor indígena, “é... como se fosse dar aula,

assim, de português, matemática, história... Faz planejamento, produz materiais, atividades, como fichas... Porque é uma alfabetização. Você vai alfabetizar eles em língua terena”.

Segundo os professores, o ensino bilíngüe na escola, inicialmente, não era aceito pelos pais. Atualmente, o ensino é bem aceito e, os pais dos alunos sentem-se satisfeitos com os resultados adquiridos. Porém, há controvérsias, pois, um entrevistado afirmou que o ensino bilíngüe é aceito pelos pais e, posteriormente, explicou que, os pais preferem falar com seus filhos em língua portuguesa: “Eles acham... [...] que, ele... o aluno, aprendendo português, ele não vai ter dificuldade lá na frente”.

De acordo com outro entrevistado, os pais dos alunos não aceitam o ensino bilíngüe porque os alunos, as crianças em especial, “misturam” elementos da língua portuguesa com a língua terena.

O pai de aluno entrevistado afirma que, o ensino bilíngüe deve acontecer na escola indígena, por ser algo reivindicado há muito tempo e que é um direito da comunidade indígena.

Os professores expõem ser necessário melhorar o ensino bilíngüe na escola, pois este vem decaindo há alguns anos. Segundo os professores o ensino bilíngüe teve muita repercussão quando surgiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Havia cursos preparatórios, coordenadores para auxiliarem os professores, mas, há alguns anos isso não vem sendo mais trabalhado. Outro fato apresentado por estes professores é a falta de material didático, que prejudica, não só as aulas de terena, mas, todas as demais aulas.

Um dos entrevistados, afirma que há a necessidade de capacitar os professores, sim, pois, acredita que os professores que não foram capacitados para ministrarem aula de língua terena e trabalharem com os alunos das séries iniciais, não desenvolvem um trabalho satisfatório. Mas, afirma, também, que os professores estão acomodados, não buscam adequarem-se às práticas pedagógicas e novos conhecimentos.

Considerando o que foi apresentado pelos professores entrevistados, foram realizadas as observações diretas em sala de aula, a fim de constatar os fatos concretos que ocorrem nas aulas.

Durante as observações, verificou-se que, nas aulas não são considerados os conhecimentos prévios dos alunos, nem aspectos importantes de sua cultura. Fato exemplificado com as aulas de alfabetização que ocorrem na primeira série do Ensino

fundamental, realizadas a partir da cartilha de língua portuguesa. Os textos utilizados nessas aulas não estão inseridos em um contexto significativo e, são seguidos por atividades de “complete”, “circule”, “separe as sílabas”, entre outras.

Apesar de todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola em questão serem índios, com exceção do professor de educação física, apenas duas professoras falam a língua materna e, apenas uma a utiliza, pelo menos em 85%, no decorrer de suas aulas para esclarecer dúvidas e ministrar conteúdos.

A professora responsável pela primeira série não sabe falar a língua Terena, diz, apenas, compreendê-la. As aulas ocorrem, na íntegra, em Língua Portuguesa. Mas, mesmo não sabendo falar e escrever a língua materna, essa professora ministra aulas de língua Terena para seus alunos. Em uma das aulas de Língua Terena observadas a atividade realizada foi a seguinte: desenhou-se na lousa um poço, uma nuvem, uma casa e uma goiaba; em seguida, a professora solicitou aos alunos que escrevessem sob os desenhos os nomes que designavam as imagens em língua Terena, considerando que, acima da lousa, haviam cinco cartazes, que continham as formas desenhadas na lousa com seus respectivos nomes em Terena, facilitando ao aluno colar a resposta da atividade. Em seguida, a professora passou ao trabalho com a família silábica: fa-fe-fi-fô-fu; em língua portuguesa, pois em Terena não existe o fonema /f/ e nem o grafema f. Diante do fato, a idéia que se tinha era a de que aquela era a primeira aula de língua Terena do ano letivo, entretanto, já se transcorria o quarto mês do semestre letivo.

O trabalho com a língua materna não tem tanta ênfase, o quanto deveria ter, dentro da instituição. Quando ocorrem as aulas de língua Terena, ocorrem apenas por serem uma disciplina a ser ministrada, pois, na maioria das vezes, as aulas destinadas a ensinar Terena aos alunos são utilizadas para revisar conteúdos de outras áreas do conhecimento, em especial, nas semanas antecedentes as semanas de avaliações dos alunos. Devemos considerar, aqui, que, os alunos, com raríssimas exceções, são falantes fluentes da língua materna.

Assim como a língua terena, outra disciplina incluída no currículo da escola que caracterizam uma educação diferenciada é Arte e Cultura Terena, que tem recebido tanto interesse quanto a Língua Terena, pois, durante os cinco meses de observações das aulas das séries iniciais do Ensino Fundamental, nunca foi presenciada uma aula de Arte e Cultura Terena, embora conste no currículo e no horário de aulas. Cabe a esta disciplina apresentar ou reforçar aos alunos conhecimentos próprios de sua cultura, como arte do povo, a história terena, a história da formação da aldeia, conhecimentos

necessários a sua sobrevivência, entre outras coisas. O fato dessa disciplina constar no currículo e durante as observações não terem sido presenciadas aulas, entra em contradição com o que foi dito pelos entrevistados, que definem como um dos aspectos principais da caracterização de uma escola diferenciada, a presença da cultura e conhecimentos da comunidade em que a escola está inserida. Em um momento que afirmam a necessidade da presença de conhecimentos culturais do povo dentro da escola, renegam essa mesma cultura ao impedir que uma das disciplinas que possa apresentá-la aconteça.

Outra disciplina que poderia estar auxiliando a Arte e Cultura Terena seria a disciplina História, através da qual poderia ser transmitida a história dos povos indígenas brasileiros, do povo Terena e da comunidade da aldeia Bananal, mas, assim como as demais disciplinas – português, geografia, matemática, entre outras –, a história tem sido ensinada de forma a elevar conhecimentos valorizados pela cultura européia, caracterizando-se pelo método tradicional de ensino. A maioria dos professores ensinam a História do Brasil, iniciando-se pelo “descobrimento” desse país, de forma a negar a existência anterior dos povos indígenas no território brasileiro, como se sua história tivesse início no ano de 1500, anulando os fatos históricos anteriores a esta data. Embora, alguns professores tentem passar a História do Brasil de forma a valorizar as sociedades indígenas, acabam, em pequenos detalhes, denunciando a fonte de dados de origem européia, o que pode ser observado em uma avaliação de história da quarta série do ensino fundamental da escola, onde a professora inicia com questões voltadas à história indígena e por fim acaba valorizando dados de livros didáticos distribuidores da versão “Descobrimento do Brasil”.

Os professores, assim como toda a comunidade indígena da aldeia Bananal, têm encontrado dificuldades para definirem o que seja uma educação escolar indígena diferenciada para os povos indígenas. Seus discursos são reflexos do discurso oficial, ou seja, eles conhecem seus direitos, buscam esses direitos, mas, não sabem como fazer com que eles aconteçam. Muitas vezes, o discurso oficial é mal interpretado pelos professores e equipe técnico-administrativa indígenas da escola, como se a educação diferenciada acontecesse pelo simples fato de possuir um calendário específico, a língua terena e arte e cultura terena. Não se pode negar que esses fatores são importantes para a construção dessa escola, mas, não são únicos. Muitas coisas devem ser feitas e planejadas para que uma educação escolar indígena adequada seja alcançada pelos povos indígenas. Além, é claro, da construção de um referencial teórico que de

sustentabilidade à construção de material didático-pedagógico condizente com a proposta diferenciada, a ser construída pelos próprios profissionais da educação indígena e não-índios, como, por exemplo, o lingüista.

O desconhecimento do que seja Educação Escolar Indígena não está apenas entre os professores indígenas como também está presente entre os professores não-índios que trabalham na escola. Observa-se que, mesmo não possuindo conhecimento sobre essa modalidade de educação, estes últimos não procuram conhecer e pesquisar sobre essa realidade que contatam todos os dias, não possuem interesse em colaborar com a construção dessa escola diferenciada, mesmo que não façam parte dessa cultura. Tratam a escola indígena como se fosse outra escola qualquer, seja urbana ou rural, muitas vezes caracterizando-a, de qualidade discutível, inferior. A falta de conhecimentos dos professores não-índios pode ser observada em conversas informais, embora apenas um tenha aceitado participar da pesquisa como sujeito informante da entrevista. Mas, outros não conhecem, não buscam conhecer e não querem colaborar para essa construção.

Observa-se que, apesar da maioria dos entrevistados afirmarem a aceitação do ensino bilíngüe pela comunidade, há extrema preocupação com o ensino da língua portuguesa. O pai de aluno entrevistado julga importante o ensino bilíngüe dizendo que este se faz necessário, mas, em sua fala deixa claro o interesse pela língua portuguesa. Em conversa informal com outros pais de alunos da instituição, fica clara a oposição ao ensino bilíngüe, mas, estes pais demonstram temerosos em expressarem suas idéias quando se trata de apresentá-las em pesquisas, como foi o caso dessa, em que esses pais optaram por não gravarem as entrevistas.

Dentre as explicações oferecidas pelos professores diante de todos os problemas enfrentados pela escola, encontram-se a falta de materiais didáticos e um currículo diferenciado, o que é um fato verídico. Realmente não há materiais e o currículo segue os parâmetros das escolas municipais de Aquidauana. Mas, estes não são os únicos problemas. A maioria dos profissionais da escola em questão, não se preocupa em avaliar as metodologias utilizadas em sala de aula, em realizarem leituras que possam esclarecer e atualizá-los diante dos pensamentos educacionais, reclamando, posteriormente, que os alunos não conseguem interpretar e produzir textos. Mas, como desenvolver essas habilidades se sempre contaram com uma aprendizagem mecânica, sem significado. Os professores possuem hora atividade, para estarem elaborando suas aulas, mas, aproveitam este horário “vago” para voltarem mais cedo para suas casas.

Observa-se que esses professores não preparam suas aulas, com exceção de uma única professora, que possui um caderno específico para o planejamento e realmente o faz.

Ao mesmo tempo em que afirmam as dificuldades de trabalho que encontram, percebe-se que os professores não estão motivados a tentarem fazer o melhor com o pouco que possuem, apenas transferem todas as conseqüências a fatores externos que não seja seu desempenho enquanto educador. Não há uma preocupação desses profissionais em manter em sala de aula, a organização e a disciplina. Não se quer dizer aqui que o professor deva manter seus alunos estagnados em sala de aula, como meros receptores de conhecimentos, mas, que lhes seja esclarecido que o professor desempenha um papel importante em suas vidas e que, portanto, merecem ser respeitados.

Está faltando força de vontade. Verifica-se a falta de conhecimento para saberem utilizar os poucos recursos que possuem. Faltam cursos de formação continuada para esses profissionais, porém, há o descaso dos órgãos governamentais com a questão, que, como foi apontado nas entrevistas, dão importância para a educação escolar indígena apenas quando surge uma nova lei ou diretriz, para, posteriormente, deixarem a educação acontecer como der e quiser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito por uma educação diferenciada e de qualidade para os povos indígenas, não têm passado de meras linhas escritas em papel, uma teoria sem proposta que não se concretiza. E, para que esta escola se torne realidade entre os povos indígenas faz-se necessário que sejam perspicazes o suficiente para atingirem seus objetivos.

Não devem esperar apenas pelos efeitos da força política ou da boa vontade dos órgãos governamentais. Ao mesmo tempo em que lutam por este meio, a comunidade indígena deve lutar internamente, iniciando pelos próprios professores e técnico-administrativos da escola inserida na aldeia indígena. O primeiro passo seria possível com a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão, para que esteja condizente com a nova realidade dessa instituição e da comunidade que atende. Sendo assim, a reconstrução do PPP deve contar com a participação desses sujeitos. A partir daí, será possível alcançar o objetivo real de atender as necessidades da comunidade, pois, ela apontará essas necessidades.

Para que os pais possam aceitar o ensino bilíngüe na escola, precisam ter a certeza de que esta é a melhor forma para que seus filhos aprendam mais facilmente e que tenham clareza de que este ensino não prejudicará a sobrevivência fora do território da aldeia, pois, afinal de contas, não se tem aqui o objetivo de formar o índio para permanecer na aldeia, isso quem decidirá é ele de acordo com a necessidade que sentir. Neste sentido, os professores devem procurar novos conhecimentos, refletirem sobre suas metodologias, realizarem leituras que lhes possibilitem adquirir conhecimentos sobre essa educação diferenciada tão almejada, para que, enfim, possam ter uma opinião formada do que seja e como deve acontecer a educação escolar indígena.

A equipe técnico-administrativa, também, deve estar procurando atualizar seus conhecimentos, realizar estudos, pois, serve de base para os professores da escola e é responsável pelo bom andamento da educação na instituição. Para que possam auxiliar os professores, a equipe técnico-administrativa, precisa, essencialmente, conhecer a educação escolar indígena, mesmo que em teoria, para que junto com os professores possam construir uma prática o mais eficaz possível.

Mas, o papel de construção de uma educação diferenciada para os povos indígenas não cabe apenas aos profissionais indígenas, como, também, é um dever dos profissionais não-índios que trabalham na escola. Esses profissionais precisam importar-se mais com a situação, em um momento que não possuem professores indígenas formados em todas as áreas do conhecimento para assumirem essas aulas nas aldeias. Para que a educação diferenciada aconteça é necessária a colaboração dos professores não-índios, pois o fato de não serem índios já impede que seja diferenciada em cem por cento.

A fonte de energia principal que pode fazer essa máquina: “educação escolar indígena” funcionar é a “força de vontade”, mas essa energia só pode ser extraída da união, da perspicácia, do conhecimento, enfim, da colaboração de cada pessoa envolvida com a questão indígena.

Para que seja realizado o sonho da educação diferenciada para os povos indígenas faz-se necessário a participação e o empenho dos próprios índios, caso contrário será muito difícil atingir a autonomia e combater o paternalismo instalado no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Questão da educação escolar indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LADEIRA, M. E. **O uso da Língua Terena segundo uma análise macro sociolingüística**. ANPOCS/1999. s.d.t.

TEIXEIRA, R. F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígenas na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LÍNGUA TERENA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO LINGÜÍSTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA⁷⁹

Andréa Marques Rosa⁸⁰
Claudete Cameschi de Souza⁸¹
Denise Silva⁸²

No Brasil existem, atualmente, cerca de 180 línguas, faladas por uma população de 700.000 pessoas. Estima-se que se falavam no Brasil, em 1.500, quase 1.300 línguas diferentes, sendo que, desde essa data foram extintas cerca de 1.100 línguas. As línguas sobreviventes seriam todas minoritárias e em perigo de extinção (MAIA: 2006, p. 62-3).

Moore (2007: 04) afirma que, “a situação das línguas no Brasil é típica da situação mundial. O movimento internacional em torno de línguas em perigo de extinção se intensificou com a publicação do artigo de Michael Klaus (1992), que estimou que 90% das línguas do mundo estariam em perigo de extinção no século XXI, se não fossem tomadas medidas preventivas. Moore (op cit) aponta que é importante evitar derrotismo e pessimismo excessivo; por exemplo, o hebraico hoje em dia é uma língua viva, falada pela população de Israel”

Segundo Maia (2006: 62), “a globalização dos valores econômicos, sociais e culturais, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, acaba por impor um nivelamento ou absorção das populações minoritárias periféricas pelos grupos majoritários hegemônicos”. Diante desse fato, a maioria das línguas faladas atualmente no Brasil estão ameaçadas de extinção.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998: 119), a história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que esse objetivo fosse atingido. Por esse motivo, a função da escola era a de ensinar os alunos indígenas a ler e escrever em português. Somente há pouco tempo começou-se a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, o português. Mesmo nesse caso, após

⁷⁹ Este artigo está vinculado ao grupo temático “Educação Indígena em contextos pós-coloniais”.

⁸⁰ Pedagoga, aluna do Mestrado em Letras UFMS/CPTL.

⁸¹ Professora Doutora do Curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ.

⁸² Pedagoga, aluna do Mestrado em Letras UFMS/CPTL.

os alunos aprenderem a ler e escrever, a língua indígena era substituída pela língua portuguesa, já que sua aquisição continuava a ser a grande meta. É claro que, com essa situação, a escola contribuiu para o enfraquecimento, desprestígio e, conseqüentemente, para o desaparecimento das línguas indígenas.

Segundo o RCNEI (1998: 119), ao mesmo tempo que a escola pode ajudar no processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela também pode, por outro lado, ser mais um elemento que incentiva e favorece a sua manutenção ou revitalização. Diante de tal afirmação surge a seguinte questão: qual seria o papel da lingüística e da educação nos trabalhos pedagógicos com as línguas indígenas?

Durante dois anos consecutivos, realizamos pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena nas aldeias Terena da região dos municípios de Aquidauana e Miranda/MS, em especial, sobre o ensino bilíngüe, vinculadas aos projetos de extensão “keukapana ra vemo’u” e “Yakutipapu” e, ao projeto de pesquisa “Educação Escolar Indígena: língua, raça, cultura e identidade”, ambos coordenados pela Prof^a Dr^a Claudete Cameschi de Souza. Nesses momentos de contato com a realidade da escola inserida nas aldeias, tivemos a oportunidade de vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental no trabalho com a língua materna em sala de aula.

Os professores indígenas possuem muita dificuldade em ensinar a língua Terena, por esta não possuir uma gramática sistematizada ou por não possuírem conhecimentos metalingüísticos. Esse fato, além de prejudicar o ensino da língua materna, não permite que o professor indígena assuma uma prática pedagógica adequada e eficiente em suas aulas. Portanto, faz-se necessário a elaboração e reflexão de uma prática pedagógica para o contexto da Educação Escolar Indígena, amparada em um estudo lingüístico que atendam os interesses e necessidades da comunidade escolar indígena.

Neste sentido, a experiência com esses trabalhos nos apresentou não apenas a importância do trabalho pedagógico, mas, conforme aponta Maia (2006: 18), é urgente a necessidade de proceder ao redimensionamento de conceitos fundamentais que restabeleçam um substrato teórico adequado para se pensar, com clareza, questões lingüísticas, de modo a contribuir não só com a descrição e análise das línguas indígenas brasileiras, mas também com sua revitalização, preservação e ensino. Observa-se a importância da inter-relação entre lingüística e educação.

Oliveira (1999: 26) no trabalho “O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística – a delicada questão da acessória lingüística do movimento indígena que discute o ‘papel dos assessores dos projetos de educação escolar indígena em geral e o papel dos lingüistas em particular’”, afirma que, nesses trabalhos existe uma centralidade na figura do lingüista, conseqüência, entre outras coisas, da intimidação causada nos pedagogos pelo seu instrumental de trabalho – bastante impressionante para o leigo – e que freqüentemente fez e ainda faz crer que as respostas para as questões relacionadas ao ensino bilíngüe são deduzíveis científica e univocamente do aparato de análise do lingüista, colocando as decisões para um âmbito além ou aquém do político.

O autor (op cit) argumenta que, muitas das justificativas dadas por esses profissionais para o trabalho com as línguas indígenas têm compromisso muito maior com a disciplina do que com as necessidades da educação escolar indígena. Com isso, o autor afirma que a atuação do lingüista em projetos de educação indígena – a forma como ele vê suas responsabilidades e tarefas – pode ser mais prejudicial do que benéfica para o projeto político-pedagógico dos povos indígenas.

Não queremos analisar o trabalho individual deste ou daquele lingüista, até porque, isso não teria nenhuma função. Nossa intenção com este trabalho é refletir sobre os campos de atuação das diferentes áreas do conhecimento na elaboração de propostas e projetos voltados para a revitalização, preservação e ensino de línguas, enfocando a necessidade de um olhar multidisciplinar sobre o trabalho, tendo sempre em vista o respeito pela comunidade indígena, visando atender seus anseios e necessidades.

De acordo com Butler (2001: 06), existe a falsa percepção de que professores indígenas, que a falam a língua materna, possuem automaticamente, mesmo que sem instrução, a capacidade de ler e escrever o idioma, se já sabem ler e escrever em português. A autora (op cit) chama atenção para o fato de que no idioma há distinções fonológicas e gramaticais sem paralelos em português. Essas diferenças, automáticas no falar do idioma, apresentam dificuldades na escrita porque não combinam com a estrutura de português. Não é simplesmente uma questão de aplicar a escrita do português a escrita do idioma terena para produzir uma escrita correta e uniforme. Um conhecimento consciente, sobre as diferenças fonológicas e gramáticas e também dos padrões silábicos, é adquirida através do estudo. Sem este conhecimento, os professores indígenas aplicam a metodologia utilizada na escrita do português para escrever o idioma indígena.

Butler (2001: 06) aponta que, na língua terena, existem padrões de acentuação ligados com funções gramaticais. Onde o português usa uma palavra separada ou várias palavras, a língua terena usa apenas uma mudança no lugar do acento ou no tipo de acento para transmitir certos sentidos. Vejamos alguns exemplos:

ikorókovó ‘quando ele(a) caiu’

íkorokovo ‘ele(a) caiu’

kévo ‘quando chove’

kêvo ‘choveu’

yóko ‘venha’

yôko ‘sua tia’

xanéna ‘pessoal dele(a)’

xánena ‘companhia dele(a)’

íti ‘sangue’

îti ‘você’

ivatáko ‘quando ele ou ela sentou’

ivátako ‘ele ou ela senta’

Um falante nativo da língua terena, sem nunca ter estudado formalmente estes padrões de acentuação, entende a língua oralmente e a utiliza no processo de comunicação, mas, não sabe representar tal diferença por escrito das palavras que possuem diferença acentual⁸³ porque não pensa em termos lingüísticos enquanto fala. O falante reconhece que as palavras têm as mesmas seqüências de letras e que é a diferença na pronúncia que distingue o sentido, mas não sabe exatamente o que é e nem como representá-lo na modalidade escrita da língua. Portanto, Butler (2001: 06) afirma que, “sem ter estudado este aspecto na escrita do idioma, não sabem que o acento

⁸³ A língua Terena não foi considerada como tonal em nenhum dos estudos realizados até o momento. Encontra-se em andamento o Projeto de Mestrado: “Descrição fonológica da língua Terena”, que tem por um dos objetivos discutir se a língua é tonal ou acentual.

circunflexo associa-se com o alongamento da vogal na sílaba tônica e com o tom decrescente”.

É fato sabido que toda língua humana é capaz de expressar todo e qualquer tipo de pensamento ou sentimento, mas a estrutura gramatical pode diferir, em muitos aspectos, de língua para língua. É nesse sentido que encontramos a necessidade de desenvolver o trabalho lingüístico amparado na prática pedagógica, uma vez que, ao realizar um trabalho dissociado, o resultado pode ser inverso ao esperado.

Um exemplo da necessidade de um trabalho lingüístico interligado ao pedagógico pode ser visto na Mori (1997) citando Gudschinsky (1970) mostra o insucesso dos materiais de leitura, inicialmente feitos pelo SIL para os Terena, por terem desconsiderado a marca gráfica do sistema de acentos da língua:

Gudschinsky (1970), por sua parte, recomenda considerar os fatores psicolingüísticos na identificação da carga funcional dos fonemas para sua posterior representação na escrita. Ela menciona o exemplo da língua Terena (Arawak), em que os membros do Summer Institute of Linguistics (SIL), que trabalhavam com essa língua, deixaram de grafar o acento nos textos de leitura por considerá-lo de baixo rendimento funcional. Porém, os Terena foram incapazes de ler as palavras sem a marca gráfica do acento. Aqui, observa-se a presença de fatores psicolingüísticos, correlacionados com a consciência lingüística dos falantes Terena, fatores não considerados inicialmente pelos pesquisadores (MORI, 1997, p. 26,27).

A partir dos resultados de pesquisa realizada junto à comunidade indígena de Ipegue, Garcia (2007: 136) aponta que, “se difundiu a idéia [...] de que escrever em Terena é algo complicado, o que é atribuído, na fala dos entrevistados, à existência de acentos e grafemas distintos dos da língua portuguesa [...]”.

Nincão, (2008: 189), a partir dos resultados de pesquisa enfatiza que:

No caso do sistema de acentos, não basta apenas focalizar sua especificidade, visando ao seu domínio prosódico, mas o professor precisa compreender toda a complexidade desse sistema no conjunto da língua, principalmente para seu uso escrito, como atestam os dados desta pesquisa.

De todas as discussões feitas a respeito de ensino de LI na escola, a que menos aparece é a discussão relativa à própria língua. Fala-se em ensinar a língua, mas não em conhecê-la do ponto de vista interno. Privilegia-se o professor indígena falante da língua, mas não se cria espaço curricular nos cursos de formação de professores indígenas, que focalize a LI do ponto de vista de sua fonética, fonologia,

morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, pelo menos em termos gerais.

Nicão (2008: 189), apoiando-se em Grinevald (2000), aponta a necessidade de uma maior integração entre lingüistas e ações educacionais para falantes de Línguas Indígenas, assim como, a necessidade da formação de lingüistas indígenas falantes de sua língua materna, já que estes possuem a intuição íntima e profunda que os falantes tem de sua língua e que o lingüista externo a comunidade nunca poderá adquirir.

O trabalho desenvolvido por uma parcela de lingüistas tem muito mais compromisso com a tradição da disciplina lingüística do que com a comunidade indígena, cuja língua é objeto de estudo, ou seja, “a forma de atuação do lingüista em projetos de educação indígena – a forma como ele vê suas responsabilidades e tarefas – pode ser mais prejudicial do que benéfica para o projeto político-pedagógico dos povos indígenas” (OLIVEIRA: 1999, p. 27).

Muitos lingüistas acreditam que descrever as línguas indígenas é o seu principal papel, e que, os elementos organizados a partir dessa descrição, como o alfabeto, a ortografia, enfim a gramática, são suficientes e fundamentais para as escolas indígenas. Segundo Oliveira (1999: 28), os lingüistas “crêem ser seu papel promover o conhecimento metalingüístico dos professores indígenas, conhecimento este que é definidor do seu próprio domínio e campo de formação. [...] Crêem, finalmente, que esses passos têm que ser dados previamente à constituição da língua indígena como língua escrita”.

A posição assumida pelos lingüistas durante as pesquisas tem elevado o *status* do próprio lingüista e desmerecido o papel do indígena, quando, na verdade, a situação deveria ser inversa. Os indígenas não devem ocupar, apenas, a posição de meros informantes na efetivação de um trabalho realizado pelo lingüista, que além de ser um trabalho externo a comunidade e não dominado pelo grupo indígena, conduz o trabalho pedagógico com as línguas indígenas por meio de um trabalho puramente técnico, que transmite a idéia de ser o único caminho correto ou possível (OLIVEIRA: 1999, p. 30).

O trabalho com as línguas indígenas deve ser realizado a partir da integração da contribuição dos lingüistas e professores indígenas. Nesse sentido, Maia (2006: 19) relata que, o trabalho desenvolvido pelos lingüistas em conjunto com professores indígenas tem sido extremamente produtivo e surpreendente, ao se constatar

que muitas questões são, na verdade, conhecidas pelos professores. O autor (op cit) aponta que,

[...] a noção cognitivista de que a mente é rica em estrutura e que o processo de aquisição da linguagem é de dentro para fora, os conceitos de competência gramatical e desempenho, a concepção de princípios universais e parâmetros particulares, a distinção entre gramática descritiva e gramática normativa, o estudo das variações diacrônicas, diastráticas, diatópicas e diafásicas, entre vários outros, são tópicos que – na minha experiência – encontraram entre os professores índios vozes entusiasmadas, pronta a dar novos exemplos, a propor detalhamentos extremamente criativos, que tornam o momento do encontro entre lingüista e professor indígena experiência verdadeiramente fascinante.

No entanto, não se deve esquecer de encaminhar neste processo o desenvolvimento de tradições escritas nas línguas indígenas, ou seja, como afirma Oliveira (1999: 33), a escrita e seu ensino na escola deve fazer sentido para a comunidade indígena, desempenhando uma função fora da escola, faz-se necessário existirem materiais escritos em línguas indígenas circulando pela comunidade, e que, esses materiais expressem assuntos que sejam de interesse de leitura, de aprendizado, de lazer e informação para os povos indígenas. Do contrário, segundo o autor (op cit),

[...] o ensino da escrita será como o é para nossa população pobre, urbana ou rural: de pouca valia, porque não é um instrumento para um projeto próprio, uma vez que seus usuários estarão de antemão alijados da posição de produtores de textos escritos com potencialidade de circulação, fato essencial para a visualização do objetivo de ler e escrever. (p. 33).

O lingüista precisa desfazer o equívoco de que a criação de uma tradição escrita são apenas normas e ortografias unificadas de uma língua. A tradição escrita de uma língua não pode ser feita sem o desenvolvimento e o fluxo da historicidade própria que esse desenvolvimento traz consigo (OLIVEIRA: 1999, p.33).

Segundo Maia (2006: 63), “a preservação e a revitalização de línguas demanda procedimentos complexos que viabilizem a formulação e a implementação de políticas públicas afirmativas no sentido de garantir a institucionalização de práticas sociais que valorizem, divulguem e ampliem o uso de uma língua minoritária. Neste sentido, essa prática não deve se restringir apenas a comunidade indígena, pelo

contrário, deve ultrapassar os limites da aldeia e ser reconhecida e respeitada pela sociedade majoritária.

Diante desse novo cenário, em prol da preservação e revitalização da língua indígena, Oliveira (1999: 33-4) propõe uma modificação na ação do lingüista: sua atuação passa a ser de elucidação conceitual da reflexão lingüística conduzida pelos próprios falantes, que se constituem em pesquisadores de suas próprias línguas. Dessa forma, o lingüista deixa de ser o falante instrumentalizado da língua, com cujo povo ele identifica sua carreira – o criador da escrita, o formulador da gramática, o pai do dicionário –, e passa a ser um especialista nos fenômenos lingüístico-culturais.

Portanto, o pesquisador passa a ser o professor índio que, do seio de sua prática pedagógica, envolvido com as questões suscitadas, propõe procedimentos numa ordem que lhe parece adequada e que não precisa de maneira nenhuma seguir a ordem preconizada pela lingüística.

É importante ressaltar que, não há nessa argumentação nenhuma redução do valor do lingüista. Descrever línguas e formular teorias sobre como as línguas funcionam é uma nobre atividade e deve ser estimulada num país com tão poucos especialistas no assunto.

Oliveira (1999: 35) afirma que, “a experiência brasileira tem mostrado, com poucas exceções, o puro interesse acadêmico pelas línguas indígenas, sem nenhuma espécie de comprometimento político para com os povos indígenas”.

Diante do exposto, baseado nos autores supracitados (Maia (2006); Oliveira(1999); Nincão (2008); Butler (2001); etc.), um novo modelo metodológico e epistemológico estão a caminho. Sua autoria será compartilhada pelos movimentos indígenas, pelas acessórias a serviço desse movimento, “serão agenciadores de profundas repercussões no nosso fazer lingüístico, historiográfico, matemático – enfim, em todas as áreas e, sobretudo, **queremos crer**, na área pedagógica” (OLIVEIRA: 1999, p. 37[grifo nosso]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inter-relação entre educação e lingüística, tem permeado nossos pensamentos e discussões desde o momento em que iniciamos nossos trabalhos com o povo Terena. Trabalhando apenas com base nas teorias da educação não alcançamos

respostas e soluções para todos os problemas com os quais nos deparamos. Observamos que só encontraríamos o que almejávamos em estudos além de nossas práticas, recorrendo, então, ao mestrado em Letras/Estudos Linguísticos. Consideramos que não basta ser pedagogo para compreender o que ocorre e analisar os dados, assim como, não basta ser apenas lingüista. Faz-se necessário as contribuições da lingüística, da lingüística aplicada, da antropologia, da educação entre outras áreas do conhecimento para que se possa proceder à análise e alcançar a Educação Escolar Indígena tão almejada pelos povos indígenas.

Queremos ressaltar que não trouxemos análises nem conclusões mas sim questões, sobre o ponto de vista de quem ensina (educação ou pedagogo) para serem discutidas com quem se dedica ao estudo da língua (lingüística).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Nancy E. Um bom começo basta? In: **13º COLE**. Campinas/2001.

GARCIA, Mariana de Souza. **Uma análise tipológica sociolingüística na comunidade indígena Terena de Ipegue**: extinção e resitencia. Tese de Doutorado/UFG/Faculdade de Letras, 2007.

MAIA, Marcus. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngüe. In: **Revista Tellus**, ano 6, n. 11, out. 2006. Campo Grande: UCDB, 2006.

_____. **Manual de lingüística**: subsídios para formação de professores indígenas na área de linguagem. MEC/CECAD; LACED/MUSEL NACIONAL (Coleção Educação para todos; 15) Brasília, 2006.

MORI, Angel Corbera. Conteúdos lingüísticos e políticos na definição de ortografias das línguas indígenas. In: D'ANGELIS, W. E VEIGA, J. (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas (Encontros de Educação Indígena)*. In: **10º COLE**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1995.

MOORI, Denny. Línguas Indígenas: situação atual, levantamento e registro. In: Revista Eletrônica do IPHAN. Disponível em: www.revista.iphan.gov.br Acessado em: 05/09/2007.

NINCÃO, Onilda Sanches. **Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiú e o Sapo:** identidade, bilinguagem e política lingüística na formação continuada de professores Terena. Campinas: s.n, 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística: a delicada questão da acessória lingüística no movimento indígena. In: **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 49 de dezembro de 1999.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: E O TEMPO DO ÍNDIO?

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos⁸⁴

BRAND, Antonio⁸⁵

I – ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL DOS TERENA

O povo Terena integra o grupo Guaná, da família Aruak, residente no Mato Grosso do Sul e possuem uma organização social segundo a qual as decisões, intervenções ou negociações que atingem a todos são realizadas pelas autoridades locais de cada comunidade, representadas pelo chefe de posto e/ ou cacique, junto com o conselho tribal, cujos membros são anciãos, ex-caciques ou pessoas respeitadas pela comunidade. As reuniões dessas autoridades ocorrem com certa periodicidade, conforme a necessidade, sendo comum chegar à aldeia e encontrar alguma reunião em andamento, tratando de assuntos de interesse coletivo, relativo à educação, saúde, moradia, plantio, colheita; ou de interesse pessoal, tais como casamentos, aconselhamento de casais, separações; ou, ainda, de interesse de determinados grupos religiosos, partidários ou mesmo familiares. Os anciãos são figuras ilustres neste contexto e apesar de não falarem muito no desenrolar das reuniões dão seu parecer ao final, sempre com argumentações consideráveis.

Nesse espaço de organização social têm-se, atualmente, duas vertentes: a dos assim considerados índios tradicionais, que desejam uma atuação social e política dentro da aldeia sem nenhuma intervenção externa e a dos que entendem como importante um diálogo com a sociedade envolvente, numa relação de troca de saberes, originando fronteiras de negociação, com trânsito entre um grupo e outro, de acordo com os interesses em jogo.

Nesse contexto social, os Terena constituem e ressignificam seus costumes, suas crenças e representações religiosas e lingüísticas. A separação ocorre entre os grupos

⁸⁴ Mestrando em Educação, UCDB, bolsista FUNDECT (aseizer@yahoo.com.br)

⁸⁵ Doutor em história e professor do Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Local da UCDB (brand@ucdb.br).

devido à política local, de um lado os aliados do prefeito e de outro os contrários à administração municipal, que acaba por influenciar as atividades regidas pelo executivo municipal e as que competem ao executivo estadual. Porém, tem aqueles que criam “entre - lugares” (BHABHA, 2003) preferindo não se envolver de forma partidária, mas participando de negociações de ambos os lados, criando um novo espaço de diálogo, que seja capaz de atender as necessidades da sua comunidade num todo.

Na comunidade indígena dos Terena do PIN Taunay a administração das aldeias não está mais ligada apenas à figura do cacique, chefe de posto e conselho tribal, mas ao administrador municipal e estadual, que mesmo não participando das reuniões permeiam todas as decisões, através dos grupos que ali estão presentes.

A gente deixou de dividi entre Xumonó e Sukirikionó, para dividi no grupo da política... Agora se precisá a gente é contra até o casamento dos nossos filhos com o filho do grupo contrário, como era no tempo de antigamente, xumonó não casava com sukirikionó... Quem manobra aqui é os políticos”. (Pedro, 76 anos).

Muitos dos Terena acreditam que esta divisão se encontra apenas na política e é parte integrante das transformações ocorridas no processo de contato, existindo uma comunidade híbrida em seus vários segmentos, ou seja, uma comunidade em processo incompleto e constante de aquisições que traduzem sua cultura na formação das identidades, conforme descrito por Hall (2003, p.88).

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.

Um exemplo significativo dessa influência é a religião. Na atualidade, a religião predominante dentro da aldeia é o protestantismo e não a assim considerada religião tradicional dos Terena. Porém, verifica-se uma apropriação da religião protestante, que adquire características peculiares, ocorrendo uma certa (re)estruturação, permitindo com que vários dos membros dessa Igreja recorram, também, à religiosidade xamânica. Neste contexto podemos afirmar de que não se trata de identidades “originais” e não se tem o ideal de pureza (BAUMAN, 2003, p.13), mas tem-se resultados de encontros, trocas e negociações. Mesmo que, historicamente, tenham-se verificado muitas imposições, que deixaram fortes marcas de dominação, o xamanismo ou a religião

tradicional, apoiado no prestígio de seus representantes locais, segue atualizada e fortemente presente, como nos afirma Acçolini (2007, p. 01).

Um dos elementos que nos indica esse processo é a recorrência, inclusive de adeptos da crença protestante, aos xamãs apontando – nos não só a sobrevivência do xamanismo, mas também as suas atualizações que se dão em paralelo a crença protestante.

É nessa perspectiva de organização social que se efetivam as relações de poder. As autoridades no comando dentro de cada aldeia, ao discursar, reproduzem o desejo enaltecido de centramento na etnia, incentivando o “abandono” de todas as outras formas de pensar, solicitando um retorno ao “pensar indígena”, logicamente tal como elaborado pelo autor do respectivo discurso, nesse momento, mediador entre o índio e o não-índio. Aquele que questionar ou discordar desse discurso será monitorado ou excluído da tomada de decisão.

Esse poder de representar, assumido pelas autoridades indígenas, é o que legitima a identidade de cada grupo, determinando, através das falas repetitivas, a posição desses indivíduos, num “regime de pertença” (CANCLINI, 2003), através do poder opressor do discurso, que cada integrante da comunidade irá vivenciar de acordo com os diferentes posicionamentos.

Os efeitos dessa diferença geram uma luta entre os interesses da aldeia e da sociedade envolvente. Os interesses da aldeia vêm marcados por fortes laços internos, que constituem fronteiras bem definidas, que os separam do mundo exterior, mantendo costumes e práticas sociais diferentes no cotidiano em contextos particulares. As comunidades, mesmo compartilhando traços em comum com o entorno regional, possuem memórias históricas diferentes, que podem ser entendidas como elaborações ou “traduções” específicas das “tradições” (HALL, 2003) no decorrer do tempo, como resultado dos intensos processos de negociação mantidos pelos Terena. São essas atualizações que influenciam auto - definições, principalmente a manutenção das “identidades racionalizadas” (BACKES, 2007). São construções políticas e sociais, resultados de relações de poder, determinando, inclusive, identidades contraditórias, transpondo as fronteiras, em diferentes momentos.

A organização social, através de suas inúmeras ramificações filosóficas, políticas e religiosas, é o fio condutor de todo processo, inclusive o educacional. Cabe destacar que o processo educacional vem permeado por determinadas comemorações, períodos de plantio, de colheita, maneiras próprias de mensurar, de marcar o tempo,

delimitar espaços, contar a história do seu povo, sua medicina, evidenciar a beleza física, de produzir artefatos domésticos e artísticos, formas de receber um recém-nascido ou visitante, sepultar seus mortos e invocar seus antepassados.

Além das diferenças relativas à língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço), têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e com os não-índios (RCNE/I, 1998, p. 22).

Há alguns fatores relevantes para o entendimento das questões e da problemática vivenciada pelos Terena, considerados, sob a ótica ocidental, como entraves. São eles: a concepção de tempo, a celebrações e a concepção da morte.

A contagem do tempo cronológico para o início de qualquer atividade, entre os Terena, não depende do uso de relógios, pois têm uma maneira própria de verificar a passagem do tempo. As reuniões ou quaisquer outras atividades ocorrem sempre ao acordar, depois do almoço, após a sesta, ou, ainda, quando o ônibus chegar, “à noitinha”, depois do jantar, independentemente da marcação ocidental do tempo em horas. As visitas são feitas sempre após uma atividade, como: após lavar as roupas, podendo demorar a manhã toda ou, quem sabe, o dia inteiro, porém, será cumprida. É possível chegar às quinze horas em uma casa e esta estar servindo o almoço ou visitar alguém às onze horas, sem a preocupação de ser inconveniente, pois seria a hora das refeições.

As celebrações cívicas, sociais e religiosas possuem datas fixadas, como por exemplo: “dia do índio”, e da *oheokoti* (reunião dos rezadores na Semana Santa). No restante, os Terena participam das celebrações dos não índios, tais como: páscoa, natal, São João, Santo Antonio, São Sebastião ou de eventuais outras atividades não permanentes.

A passagem para o mundo dos *koipihapati* (espíritos) causa grande comoção e independente da idade ou da importância do falecido, na comunidade indígena é comum a manifestação de todos, até com discursos durante o velório. Após o sepultamento, por sete dias consecutivos acontece uma reunião na residência do falecido para prestar-lhe

homenagens e confortar a família, com orações e cânticos religiosos. A culminância dessa passagem dá-se com o “velório da cruz”, que poderá ser uma cruz confeccionada numa serralheria ou uma cruz de madeira, sendo comum ainda o uso apenas de uma placa metálica, com o nome do falecido, independente do credo religioso (católico, protestante, ou a religião tradicional), que após ficar a noite do sexto dia e madrugada do sétimo dia, sendo reverenciada por amigos e familiares, é levada até o cemitério sob grande comoção e homenagens. Verifica-se, também, o uso de velas durante o ato. Cardoso de Oliveira (1976, p. 48) confirma a relevância dessas festividades:

A importância dessas festividades anuais para a sociedade Terêna (sic) – além, naturalmente de sua função manifesta – transparece quando analisamos o papel daquele complexo cerimonial na manutenção da sociedade tribal e no fortalecimento da consciência de grupo, ou, em outras palavras, sua função latente.

II – NEGOCIAÇÕES E AMBIVALÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola de ensino médio dentro das aldeias indígenas é uma aquisição recente. Na aldeia Bananal, essa escola data, precisamente, do ano de 1999, quando um grupo de indígenas e moradores do Distrito de Taunay reuniram-se com representantes da Secretaria de Estado de Educação, solicitando o início imediato das atividades escolares naquele mesmo ano letivo, sendo implantada a primeira série e as seguintes, de forma gradativa, como extensão de uma escola da zona urbana.

No ano de 2005 foi criada uma unidade escolar, com denominação de escola indígena, funcionando com cinco salas de aula e todas as séries do ensino médio, com um total de 126 alunos matriculados. Durante todo esse período, o ensino médio dentro da aldeia buscou reproduzir, fielmente, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas das escolas da cidade.

A legislação brasileira assegura às comunidades indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica e bilíngüe, de acordo com a cultura de cada grupo indígena, no qual a escola está inserida. A Constituição Federal, de 1988, afirma que cabe à União legislar sobre os povos indígenas, garantindo-lhes o direito à cultura, sendo este o documento fomentador das discussões de escola diferenciada.

A escola indígena, idealizada pelos relatores da legislação, é aquela que respeita a identidade étnico-cultural e suas percepções, que são importantes para reconstruir a história do grupo étnico e para articular projetos plurais.

A comunidade escolar da aldeia Bananal tem uma característica própria, decorrente de sua localização próxima a um distrito (Distrito de Taunay) e por receber alunos oriundos dessa localidade, exigindo, essa participação, a superação das diferenças lingüísticas, relacionais e sociais. Os alunos não índios participam de todas as atividades, inclusive das aulas de língua materna e das oficinas de confecção de artesanato.

A direção e o secretário escolar são não-índigenas e apenas cinco dos doze professores são indígenas, porém, há uma harmonia entre o corpo docente e discente, realizando-se, com esse objetivo, principalmente, atividades extra-classe.

Existe, ainda, uma aversão entre a comunidade ou como muitos afirmam “um olhar desconfiado” sobre a questão da escola diferenciada. Foi informado, erroneamente, por alguns membros da comunidade, contrários à criação da escola indígena diferenciada, que este modelo seria sinônimo de “escola facilitada”, na qual teria uma unidade escolar, porém, com professores que aprovariam a todos, sem qualquer tipo de avaliação. Com isso, os alunos, assim aprovados, não obteriam os conhecimentos necessários para concorrer em concursos ou vestibulares com outros alunos, oriundos de escolas não indígenas, ou não-diferenciadas.

Esse é um trabalho a ser feito, o de esclarecer sobre o que vem a ser uma escola diferenciada. Segundo Tassinari (2007), a escola diferenciada é aquela que relaciona os saberes produzidos por cada povo indígena e os produzidos pela sociedade do não índio, existindo uma ressignificação dos conteúdos trabalhados em ambas.

Partindo desse princípio, numa reunião realizada para a elaboração da proposta pedagógica da escola e tendo em mãos o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), um membro da comunidade afirmou: - “É esta a escola que queremos!” e iniciou a leitura de um trecho do citado referencial.

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhe são próprios, dentre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza (...);
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais,(...) articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, (...) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado: apesar de suas inúmeras particularidades (...). (RCNEI, 1998, p.23).

Ao terminar a leitura, transmitiu, na língua materna, as explicações aos presentes, causando um pouco de tumulto, principalmente na citação “admitem diversos seres e com eles estabelecem uma relação de cooperação”, já que 54% das famílias cujos filhos estão na escola admitem serem protestantes. Chegaram a um consenso de que estes “seres”, também, poderiam ser os anjos, que são citados na bíblia, tirando a marca do xamanismo. Muitos assim o preferem, mesmo participando de tal prática, já que foi apontada por religiosos, que trabalharam a educação escolar indígena em épocas anteriores, como “atraso de vida”, pois, para sair da “ignorância” deveriam aprender a ler e escrever, sendo que a cartilha era a bíblia, em especial o Novo Testamento.

Para os membros da reunião citada, a escola reflete exatamente um chamado aos valores esquecidos pelos administradores, pois, para muitos, ao assumir o posto de chefe ou cacique, acabam por não se preocupar com as necessidades comunitárias, mas apenas com os participantes do seu grupo político ou estratégico. Esse fato provoca desigualdades sociais e econômicas que afastam cada vez mais os grupos coesos, gerando não mais um universo de aldeados, mas um universo de vilas urbanas, onde cada família delimita seu espaço, em loteamentos com cercas de arame e com pleno poder nesse espaço. Muitos não querem participar de organização nenhuma para não gerar conflitos com outros grupos, ficando a margem da comunidade decisória.

Em todos os outros tópicos houve grande aceitação, com a inclusão de um outro que trata da formação do jovem na área tecnológica. Os participantes ressaltaram a necessidade da inclusão digital dos índios, pois a escola possui um laboratório de informática que fica ocioso nos feriados e fins de semana, por falta de pessoas capacitadas para usá-lo. O uso da sala de tecnologias tem sido ansiosamente esperado por toda a comunidade, porém, existem questões burocráticas que impedem seu funcionamento, inclusive o uso limitado, apenas ao o horário de funcionamento da escola (noturno), não se cogitando a possibilidade de projetos voltados à aqueles que já concluíram o ensino médio.

Os alunos na escola buscam relacionar as diversas culturas do meio em que estão inseridos, como aquisição de conhecimento, pois a aldeia é o corredor de acesso a fazendas de exploração turística e, junto aos Terena do PIN Taunay, encontram-se afro-descendentes, japoneses, entre outros casados com indígenas, dando origem a uma mistura de culturas. Neste contexto de diversidade cultural, no PIN Taunay, a escola tem trabalhado com temáticas que relacionam os Terena e os afro-descendentes, os Terena e a comunidade do Distrito de Taunay e de acordo com alunos da terceira série

do ensino médio do ano de 2007, existe a necessidade de trabalhar melhor a relação dos Terena exatamente com o mundo globalizado: “Pra nós a maior contribuição da escola é nesse sentido, nós não queremos viver só em nosso mundo, queremos viver num mundo global, com as nossas raízes Terena não é?”... (Jociane, 3º série ensino médio).

A prática pedagógica da escola do Bananal, ainda, está sendo construída com o trabalho de equivalência, que relaciona a escola indígena com a escola do não índio, destacando-se mais as ações já conhecidas da escola do não índio, pois muitas vezes, o próprio aluno indígena assim o prefere ou o professor que atua nos dois modelos de educação não está capacitado para um fazer diferente, limitando-se a transcrever e transferir, sem as devidas traduções. Nesse sentido, alguns professores têm transcrito conteúdos em língua portuguesa para o idioma Terena, sem verificar se é pertinente, tendo em mãos um plano de ensino em Terena e aulas ministradas na língua nacional.

A substituição de um professor oriundo da zona urbana por um indígena, também, tem provocado desencontros e insatisfações. Alguns representantes da comunidade acreditam que existe a necessidade do professor-índio preparar-se melhor para as atividades de magistério. Só a graduação não é suficiente, existindo a necessidade de uma melhor preparação, provocando assim uma fixação das bases da escola indígena, dentro dos padrões da comunidade, na qual essa escola está inserida e dialogando com as comunidades que dela fazem uso.

“Nossos patrícios já chegam querendo dar ordem. Fazem sempre um discurso com as mesmas palavras – eu estudei, to com diploma, sou professor, não sou mais um simples colega de vocês; causando entre os alunos uma rejeição. Teve caso que o coordenador teve que conversa com o professor sobre tal atitude.” (Ari, 3º Série Ensino Médio).

A comunidade escolar externa (pais, responsáveis, e neste caso, quem está no entorno da escola, e aquele/aquela que desejar colaborar) afirma que opina embasada no que os filhos conversam em casa sobre a atuação de cada profissional da educação dentro do espaço escolar, porém, não é ouvida, permanecendo as decisões e outros acertos acordados anteriormente. Os representantes desse segmento a todo o momento questionam o por quê da não valorização da “vontade” dos que participam desse processo, pois se a comunidade externa é chamada a colaborar com a unidade escolar nas festividades, eventos e promoções, por quê suas decisões não são levadas em consideração?

Tenho 11 filhos participo da escola desde quanto começo, mas a opinião não vale... Algumas vezes o cacique vem e ouve os pais pedi

alguma coisa... Nós ajuda a escola, mas não é só assim que a gente penso escola pra nossos filhos... Quero ver patricio e purutuya, trabalhando junto... não sendo escravo de índio, mas nos aprendendo com eles e eles com nós.” (Bibiana, 58 anos)

III - O TEMPO, AS CELEBRAÇÕES E A MORTE: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

O modelo de escola de equivalência, com predominância da escola do não-índio, não tem evidenciado o tempo, do ponto de vista dos Terena. O tempo pensado pelos Terena tem a ver com o “momento natural”, ou com as situações que ocorrem independentes do uso de medidores desse tempo ou de uma vivência voltada a esse fator. A escola não percebeu que o tempo do índio é outro e que celebrações e morte relacionam-se com ele, porém, não acontecem de forma pré-datada, podendo celebrar seus ritos a qualquer momento, independente de ser próprio da cultura ou adquirido de outra cultura.

O tempo é utilizado de forma variada, dependendo da atividade mais adequada àquele momento dos alunos e da vida comunitária – cantar, jogar, construir uma casa, fazer uma reunião, planejar atividades comunitárias, aprender a usar a língua portuguesa, a escrever e a calcular. (RCNEI, 1998, p. 75).

Os professores relatam que o início da aula sempre é problemático para a nossa visão ocidental. O professor deve usar estratégias que tornem eficaz o horário de aula, visto que o aluno começa a chegar à escola no horário marcado, ou pouco após.

Deixo o serviço na roça quando o sol vai entrando. A gente sabe a hora que eu tenho que me arrumar quando o ônibus passa pra ir buscá os alunos do Ipegue, aí que eu vou tomá banho e ir de bicicleta pro colégio. É longe, chego todo dia atrasado.

(Mariovaldo, 2º série ensino médio).

Essa orientação do tempo, tendo como referência uma ação já conhecida, como ir à roça, a ponte, ou a nascente, entre outros, causa grandes transtornos nos tempos de horário de verão, pois a aula, nessa unidade escolar, tem horário diferenciado, iniciando

às 17 horas. Para muitos, isso significa após a vinda da roça, quando o sol está se pondo, gerando confusões, fazendo com que os alunos cheguem à escola até durante o intervalo, pois seguem orientando-se pelas ações fixadas pela natureza.

A escola não tem dialogado com a comunidade sobre os rituais e celebrações tradicionais desse povo. Muitos alunos que desistem de estudar relacionam suas práticas cotidianas como fator principal para tal procedimento. De acordo com esses relatos, alguns alunos ou respectivos grupos familiares desempenham papel significativo na permanência nas atividades culturais. Dentro do espaço escolar há os tocadores dos instrumentos para dança, “cabeçantes” (líder) das danças, os que confeccionam vestimentas, fazem pinturas, entre outros, e a escola não tem colocado isso no calendário como prática pedagógica.

Tem evidenciado, apenas, o “dia do índio”, quando dispensa os alunos para participar das atividades da comunidade, ficando a escola à margem da realização das festividades. É ela, a escola, que fornece os atores para viver seu papel naquele momento, porém, não é a que os prepara para tal atividade, pois os alunos ensaiam fora do espaço escolar e em períodos contrários às aulas e, por vezes, faltam à aula para participarem dessas atividades, não sendo tratadas tais atividades como pertencentes ao currículo escolar. Acabam constando no diário de classe como alunos faltosos.

Os cultos religiosos traduzidos para o universo Terena, também, precisam ser vistos com um novo “olhar”. Os grupos convidam para atividades que são anuais em cada comunidade, marcados em dias escolhidos pela comunidade, como por exemplo, o dia de ação de graças, que nos Estados Unidos é celebrado no mês de Novembro e dentro da aldeia pode ser celebrado a qualquer momento, fazendo parte do universo indígena. Dentro dos ritos católicos, São João Batista é celebrado na noite de 23 para 24 de junho, porém, já foi registrado “banho do santo” acontecendo por volta do dia vinte de junho, às vinte horas. O mesmo acontece com Santo Antonio, realizado no final do mês de junho. O culto aos ancestrais acontece em qualquer momento, porém, não influenciam nas atividades ditas escolares, pois, geralmente, ocorrem após o término da aula, por volta das vinte e três horas.

Alguns anos atrás se verificavam um grande contingente de pessoas nos velórios e rituais de sétimo dias, pois, no tempo que a escola era extensão, existia uma maior influência das lideranças. Se houvesse o falecimento de algum membro da comunidade, as aulas eram suspensas e todos iam participar das celebrações póstumas. Atualmente, a dispensa das aulas tornou-se burocrática e os alunos receosos por não participar das

atividades escolares, permanecem nas aulas, vindo apenas participar do velório os familiares mais próximos.

A escola não consegue perceber aprendizagens nesse ato. No entanto, os Terena acreditam que cada ritual de passagem é diferente e é significativo para o momento e que deixar de participar é deixar de encerrar um ciclo, o qual todos os que conviveram com o falecido precisam encerrar.

Para os Terena existe uma diferença entre ritual de sete dias e ritual do sétimo dia. O ritual de sete dias é aquele realizado a partir do falecimento, durante toda a noite, até o sétimo dia, quando é feito o velório da cruz, com grandes homenagens ao falecido. Para os idosos, essa prática leva a refletir sobre a nossa importância de ser comunidade e, sobretudo, para os mais jovens, como se comportar perante um designo maior, frente ao qual os lamentos tem um sentido de adeus, porém, com a certeza de que aquele de quem nos despedimos não vai abandonar a aldeia, mais vai seguir cuidando e direcionando àqueles que ficaram.

CONCLUSÃO

O modelo de escola inserido na aldeia não tem atendido às perspectivas da comunidade indígena local e não se tem verificado uma ressignificação do espaço escolar na aldeia, mas sim uma adequação da escola que ali se encontra aos moldes das escolas urbanas. Existe a preocupação com o tempo cronológico, sem evidenciar, no entanto, a necessidade dos povos indígenas de celebrar, de viver em comunidade, de valorizar os ensinamentos deixados - as tradições traduzidas. O que se verifica é uma necessidade de cumprir o “planejamento” anual, muitas das vezes sem sentido para o momento que a comunidade está vivenciando. Os povos indígenas Terena querem é que a escola busque as interpretações da vivência Terena em seus vários segmentos (familiar, social e comunitário) incluindo a questão do tempo.

A escola tem buscado um Terena autêntico, do passado, porém, tem esquecido de que quem nela está inserido é um aluno do presente, com novas influências, negociações, ressignificações e traduções, parte de uma comunidade Terena em constante movimento de desconstrução e acomodação.

A solução para tal efetivação seria “dar voz” a esse segmento da comunidade, não apenas aos que estão fora da escola ou às lideranças da aldeia, mas, principalmente,

àqueles que, nesse espaço, convivem e conhecem suas necessidades e anseios, criando um lugar capaz de apontar caminhos entre o local e o global.

Relacionar os saberes dos jovens que ali estão inseridos aos saberes dos idosos, através do uso da história oral, promoveria uma reaproximação capaz de dar sentido as a práticas pedagógicas, não mais como escola extensão e nem da escola de equivalência, mas dos “saberes dessas escolas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACÇOLINI, Grazielle. **Uniedas: o cotidiano de uma igreja protestante entre os índios Terena**. Revista Eletrônica História em Reflexão: vol.1 n.2 – UFGD – Dourados Jul./Dez 2007

BACKES, José Licínio. **Identidade: Problematizações**. Aula Mestrado em Educação. Proferido na UCDB, Campo Grande, 30 nov.2007.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antonio Jacó. **História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais**. Revista do Programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS, v. 04, p. 195-227, 2001.

CARDOSO, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**; prefácio de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976. 152 p.

CARVALHO, Roseli Fialho. **Subsídios para compreender a Educação Escolar Indígena Terena de Mato Grosso do Sul**. Santa Maria/ RS, 1995.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad.: A R. Lessa e H. P. Cintrão. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003b.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG,2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola diferenciada: ambigüidade entre a comunidade indígena**. Colóquio proferido na UCDB (MS), Campo Grande, 30 maio. 2007.

EDUCAÇÃO ESCOLAR TERENA: UMA ESCOLA ÉM CONSTRUÇÃO?

Simone de Figueiredo Cruz – UCDB⁸⁶

Prof. Dr. Antonio Jacob Brand – UCDB – NEPPI⁸⁷

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta resultados ainda parciais do projeto de pesquisa “A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti”, inserido no Programa de Mestrado em Educação, Linha Três: Diversidade Cultural e Educação Indígena, da Universidade Católica Dom Bosco. Visa investigar os diferentes sentidos do aprender e ensinar no contexto cultural terena, tendo por objeto de estudo específico as relações entre a educação tradicional e a educação escolar na Aldeia Buriti.

O grupo indígena em questão, aldeia Buriti, pertence à etnia Terena, segunda maior população indígena de Mato Grosso do Sul, uma das nove aldeias que formam a Terra Indígena Buriti, situada nos municípios de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia. A pesquisa está fundamentada nos estudos sobre as culturas, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, pedagógicos, históricos de territorialidade e sustentabilidade destes povos. A revisão bibliográfica traz contribuições significativas que abrem as discussões, apresentando, no entanto, lacunas no que se refere ao tema dessa investigação.

Mangolin (1999) entende que a escola indígena foi ou ainda é gerida fora do contexto indígena, imposta e estranha ao índio. Mas, conclui, que pode se transformar em um lugar de articulação de informação e reflexões destes povos sobre seu passado e futuro, servindo de orientação sobre o seu lugar no mundo globalizado. Veiga (2003, p.7) confirma essa idéia ao dizer que “a Pedagogia moderna parece não poder se esquivar do compromisso de combinar e conciliar o passado com o futuro”. Nesta

⁸⁶ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação, da UCDB, Campo Grande, MS.

simonefc66@hotmail.com

⁸⁷ Doutor em História e professor nos Programas de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Local da UCDB – brand@ucdb.br

perspectiva, a educação escolar poderia potencializar e abrir reais possibilidades de vida, através do que considera como processo de construção do conhecimento intercultural, propiciando o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar formal. Entretanto, como fomentar este diálogo se conhecemos pouco o paradigma de educação indígena?

Na busca dessas respostas, a pesquisa exploratória pode contribuir porque, segundo Alves Mazzotti, Gewandszvalder (1998, p.160), esta tem por principal objetivo “proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados”. Esse momento exploratório exigiu viagens à aldeia Buriti, que se constituíram em momentos fundamentais para conhecer a realidade a ser pesquisada e a identificar as pessoas que fariam parte da pesquisa. Nesse processo, as técnicas de história oral contribuíram para dar voz ao sujeito da pesquisa, sujeito da história, que, entre possibilidades e limites, se apresenta construtor de seu destino. (MEIHY, 1996).

As histórias contadas por professores, jovens e idosos, ajudaram a compreender o processo de educação escolar dispensado às crianças naquela realidade. Este diálogo foi guiado por um roteiro semi-estruturado de questões, que nortearam as entrevistas que, posteriormente, foram transcritas para maior fidelidade às informações. O uso do diário de campo foi importante para o registro das observações relacionadas, especialmente, ao cotidiano das crianças na comunidade e no ambiente escolar. As visitas exigiram o aperfeiçoamento da capacidade de observação e registro de tudo que estivesse tangível aos olhos, independente de ser significativo ou não, para não incorrer no erro de descartar aspectos que poderiam vir a ser importantes para a compreensão do tema.

Investigar como se dá o ensino escolar na aldeia, sem perder de vista o contexto histórico e as construções iniciais de identidade e cultura destas crianças, se transformou em um solo fértil para a discussão de uma educação adequada às necessidades da criança indígena Terena. Para Fleuri (2003, p.31), “Conhecer uma criança não se resume no que dizemos dela, mas no que ela nos diz na sua alteridade”. Olhar a criança por este ângulo significa nos confrontarmos com o desconhecido e exige de nós conhecê-la em sua especificidade diferenciadora. A proposta é abrir o olhar ao outro e ao que habita em nós mesmos.

Por isso, identificar o processo de educação indígena terena e confronta-lo com o que a educação escolar está propondo a esta criança tem relevância e pode contribuir para refletir sobre a prática escolar em busca de uma etnoeducação. Isto é, oportunizar à criança indígena um fazer escolar que permita a possibilidade de administrar suas experiências, fazer suas construções e traduções, tornando-se sujeito do conhecimento, participe na construção dos objetos do mundo que ela vê, bem como do olhar com o qual ela vê o mundo e a si mesma.

OS TERENA: UM POVO POKÉ

Considerar o processo histórico da territorialidade (as lutas em torno da posse e garantia de territórios) e suas implicações para este povo indígena tornou-se importante, nesta pesquisa, para situar o processo pelos quais já passou, em especial, reconhecer os direitos conquistados ao longo desta caminhada de mais de 500 anos de colonização. É preciso entender que não há possibilidade das populações indígenas seguirem com seu modo de vida sem terra e sem os recursos naturais indispensáveis à vida.

Essa luta pela posse dos territórios, que se arrasta ao longo da história, reflete uma questão mais profunda, que diz respeito às relações de poder, que definem o lugar dessas populações no entorno regional, pondo em risco a sua sobrevivência étnica e cultural. Brand (2001, p. 37), afirma que a “constante luta pela garantia dos territórios, e de seus recursos naturais, ocultou e seguiu ocultando um problema mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos”. Nesta dimensão, pode se considerar os 500 anos de colonização, também, como de luta por parte das populações indígenas pelo direito de seguirem sendo o que são ou queiram ser, sociedades etnicamente diferenciadas, exigindo as condições necessárias para tal, conclui esse autor.

Oliveira (1999, p. 20) define territorialização como:

[...] um processo de reorganização social que implica: criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição de controle social sobre os recursos ambientais; a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

A questão territorial diz respeito, portanto, às próprias reorganizações sociais, culturais e porque não dizer a sua própria identidade étnica, ressaltando que todo indivíduo é construído, culturalmente, no espaço e grupo ao qual pertence. Cabe destacar que a terra que está sob seus domínios se encontra com os recursos naturais amplamente comprometidos, por conta das ações inadequadas de desmatamento e de cultivo, sem preocupação com o meio ambiente, pondo em risco, também, a sua sustentabilidade.

Frente às questões de territorialidade e sustentabilidade, o caminho que muitos índios estão buscando é o da educação para que possam se preparar, adequadamente, para os embates e confrontos em busca de seus direitos e, assim, atuarem com mais eficiência e eficácia. A busca pela educação escolar, seja ela básica e/ou superior, vem sendo motivo de empenho para os povos indígenas, pois é através da formação acadêmica que acreditam conquistar melhores condições de sustentabilidade e, conseqüentemente, de cidadania.

Nesse processo histórico, as populações indígenas, de modo geral, e o povo Terena, em particular, sobreviveu a um sistema universal e monocultural, que lhes foi, historicamente, imposto e no qual vivenciou o processo de integração e homogeneização, sofrendo discriminação, preconceito e marginalização de seu conhecimento tradicional, sua identidade, enfim, de sua cultura.

Frente a tudo isso, os Terena vêm afirmando a alteridade, demonstrando coragem e resistência no enfrentamento das adversidades que lhe foram impostas pelo entorno regional, que vai desde o confinamento em áreas reduzidas, imposto pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio), nas primeiras décadas do século XX, ao solapamento de seus recursos naturais, levando-os a um processo contínuo de empobrecimento. Um significativo crescimento demográfico agrava o confinamento territorial e a dependência econômica (BROSTOLIN, 2005).

É nesse ambiente que se constitui o sujeito Terena, na relação com seus pares, com a mãe terra, com a qual têm um vínculo de vida, com as suas tradições que luta para manter, além da incorporação, ao seu patrimônio, de pautas e equipamentos culturais de outros povos, o que lhe favorece a adaptação em outros ambientes e contribui para a sua sobrevivência. Para entender essa dinâmica relacional dos Terena com o meio faz-se necessário trazer um pouco do cotidiano da população pesquisada, ou seja, da comunidade Terena da Aldeia Buriti.

É uma comunidade formada por aproximadamente 900 pessoas, subdividida em 11 vilas (núcleos de famílias), cada uma com o seu líder que, juntos com o cacique, formam o Conselho Tribal da Aldeia. Predomina a religião católica e as festas e rituais ligadas aos acontecimentos que lembram poké – a terra (plantio, colheita e outras atividades estacionais, relacionadas, segundo explicações dos mais velhos, ao

aparecimento de certas constelações no céu), que seguem na atualidade, “encaixados” e inseridos dentro do calendário cívico-religioso cristão, junto com outras comemorações que o grupo adotou, tais como o Dia do Índio, Dia de São Sebastião, São João, Finados, Natal.

A maioria dos habitantes não fala mais o idioma materno. O abandono da língua materna, como forma de comunicação, é mais comum entre as gerações mais jovens que, em geral, não falam ou não entendem o Terena. As gerações intermediárias (seus pais) entendem a língua, mas não a falam. Já as gerações mais velhas (os avós), geralmente, se comunicam no idioma materno. Já está em andamento iniciativa na aldeia que visa resgatar, através de depoimentos dos membros mais idosos do grupo, a história Terena. Nesse processo, a escola vem realizando um trabalho de revitalização da língua, introduzindo em seu currículo aulas de língua terena.

A medicina e religiosidade tradicional, ainda, são praticadas na aldeia Buriti pelo pajé, baseando-se no uso de ervas. Nota-se uma relação de respeito, apesar da aldeia ser em sua maioria católica. O Koixomuneti, designação terena do pajé, representava a liderança espiritual na aldeia, solicitada nos casos de doenças, em situação de guerra ou conflitos e orientações à liderança. O xamanismo é passado a descendentes da mesma família, por meio de rituais específicos, até que o novo pajé se torne um xamã habilitado. Atualmente, nas aldeias, parece que a religiosidade tradicional não ocupa um lugar de destaque, por conta da existência de outras crenças cristãs dentro das mesmas. Hoje, os Koixomuneti são chamados de curandeiros, rezadores do mal e tem dificuldade em ter adeptos que aceitem a incumbência de continuarem a obra espiritual, tornando-se figuras em extinção.

Um aspecto interessante da cultura terena é a dança. Para os homens é denominada Kipaé, que significa dança da Ema, a qual os não-índios chamam de dança do Bate-Pau. Essa dança, segundo histórias contadas pelos anciãos, veio de um sonho que o pajé teve e levou para a comunidade. Isso no passado ancestral. Na comunidade indígena dizem que ela representa a ação dos terena na guerra e a presença simbólica do Koixomuneti.

A dança é comandada pelo cacique da dança, sendo o responsável pelos gritos que marcam os passos dos demais. Usam bambu, arco e flecha, conforme os passos. Os instrumentos que marcam o ritmo são o tambor (caixa) e a flauta (pife), ambos feitos artesanalmente. É uma dança milenar e é realizada em datas importantes da comunidade

ou em eventos dos quais participam. A dança das mulheres é denominada Siputrena, com passos específicos para elas. As cores que marcam este ritual é o vermelho do urucum e preto do jenipapo. Usam colares variados, de sementes e dentes de animais. As saias são de fibras da folha do buriti, sendo que antes eram de penas de ema, substituídas por questões ambientais. As mulheres ainda recorrem a roupas feitas de juta.

As danças do Bate-pau e Siputrena estão sendo retomadas, principalmente, através do incentivo da escola, assim como a língua, o artesanato e a cerâmica, embora, em decorrência da degradação do meio ambiente, a matéria prima, praticamente, inexista. O Prof^o Noel Patrocínio, de 76 anos, nos revelou como reavivou a dança na Aldeia Buriti:

Quando cheguei aqui faltava o cultivo da dança, muitos não conheciam mais, quando fui contratado como professor em 1981, na escola da Aldeia Córrego do Meio conheci o filho do cacique Gabriel, Gervásio Gabriel ele sabia dança e tocava pifi (flauta de taboca) e Osorinho, um idoso da aldeia, tocava sanfona. Eles gostavam e animavam as festas e bailes. Então, trouxe para esta escola os dois para ensinar e ensaiar a dança, a roupa e assim contaminei a juventude e começamos a dançar (bate pau os homens e Ema as mulheres) aqui na Buriti. Revivi, reacendi o fogo que estava apagado. Hoje Gerson e Arildo que são mestres da dança.

A escola local, denominada Escola Pólo Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, vinculada ao município de Dois Irmãos do Buriti, atende 290 alunos no Ensino Fundamental, em período diurno, 80 alunos de Ensino Médio no período noturno e a EJA – Ensino de Jovens e Adultos, com 60 alunos. A estrutura física da escola é nova, de alvenaria, composta de 9 salas de aula, com uma sala para secretaria e direção.

Apesar do contato intenso com outras culturas, os Terena conseguiram manter sua identidade cultural, mediada pelas tradições, entendidas aqui como aspectos da identidade oriundos do sentimento de pertencimento étnico, racial, lingüístico, religioso e nacional e pelas traduções, aspectos resultantes dos deslocamentos, da descontinuidade, da hibridez e dos deslizamentos. Como diz Baumam (2001, p. 149), “os homens se parecem mais com seus tempos que com seus pais”, indicando o quanto às culturas interagem entre si, marcando a identidade do sujeito atual. Muitos questionam até que ponto o índio hoje ainda seria índio, porque utiliza os bens de

consumo atual. Segundo este mesmo autor, a sociedade atual é uma sociedade “líquida”, com relações fluídas, rápidas. Tudo é muito instantâneo, transitório, pois o foco é uma sociedade do consumo e de prazeres rápidos.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIFERENÇAS E IDENTIDADES

Antes da escolarização, as ações das crianças indígenas estavam vinculadas às relações estabelecidas em sua comunidade, pois uma das características significativas da experiência educativa indígena está na interação entre a pessoa que aprende e a que ensina na comunidade (MUÑOZ, 2003). No entanto, ao iniciar a vida escolar, outros conhecimentos são aprendidos, muitas vezes sem o respeito a sua identidade e cultura. Questiona-se, então, até que ponto a educação escolar dialoga com a educação indígena, construída em comunidade?

Neste contexto, é importante discutir um pouco o que entendemos por educação indígena. Para Meliá (1979, p.11), a “educação indígena é ensinar e aprender a cultura, durante toda a vida em todos os aspectos [...], permite de fato um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade”. É evidente que se trata de um processo complexo e amplo que envolve o dia a dia. A criança constrói sua identidade no foco da socialização, sendo que a cultura é ensinada e aprendida por meio de conversas, transmissão oral de todo o repertório cultural do grupo, através da participação das atividades do cotidiano, de gestos e atitudes que as crianças observam e compartilham.

Para Barth (2000, p.29), “a cultura é como algo dinâmico, construído na interação com o entorno, superando concepções substancialista e que remetem para um inventário de traços”. A cultura é considerada uma construção social, que resulta da constante interação das tradições com o que se vive naquele determinado momento.

Olhando para os processos históricos, convergimos para a idéia de que toda cultura é híbrida, já que é resultado desses encontros interculturais. O conceito de hibridismo cultural nos remete à Bhabha (1998), pois, segundo ele, um contexto cultural híbrido não é aquele no qual encontraremos a síntese das culturas, mas, especificamente, a ambivalência.

Essa hibridez é verificada em várias histórias dos membros da aldeia e, em especial, no depoimento de alguns professores, ao relatarem sobre suas origens étnicas:

[...] Eu vou dizer que tenho a mãe Terena e o pai Kadiwéu, então eu não puxo nem muito pro Kadiwéu e nem muito pro Terena. Mas, convivo na etnia Terena mas sou registrada como Kadiwéu, porque é aquela questão o pai tem que puxar pra determinada etnia, então o valor para mim vem ser a minha educação. Eu tenho também este lado aprendi o modo da educação, a maneira do Kadiwéu e também a maneira do Terena que são totalmente diferentes. O que é certo pra cultura Kadiwéu é errado pro Terena e o que é errado pro Terena é certo pro Kadiwéu. Certo [...] (Profª Edineide Bernardes).

[...] Sou filho de pai Guaicurus (acredita que é daí sua mistura afro) com mãe Terena; ambos falantes de suas línguas nativas. Cresci familiarizado com os dois, mas aprendi mesmo o Terena. Eu me sinto uma pessoa muito decidida e ativa atribuo ao jeito guerreiro do Guaicurus, pois os Terena são mais mansos e reflexivos. Mudei muito de um lugar para outro, sempre em busca de escola [...] (Profº Noel Patrocínio).

Quando grupos étnicos se relacionam não ocorre, simplesmente, o que chamamos de mistura, mas acontece o encontro de pluralidade de significados e sentidos. E, assim, vamos reconhecendo de onde o outro fala, como fala e porque fala. É nesse espaço entre as culturas que a interculturalidade vai criando possibilidades de novos diálogos, desmistificando os preconceitos e os estereótipos. Com este foco ambivalente, os aspectos culturais se encontram na flexibilidade e não na sobreposição, num contexto de fronteira.

No depoimento da Profª Edineide, sobre as meninas da aldeia, nota-se essa ambivalência:

Muito importante é a questão tradicional mesmo, a questão da educação tradicional né, a educação do indígena Terena, porque é aquela questão, hoje as crianças tão muito voltadas à tecnologia, muito voltadas a querê ser igual a menina da novela né, eu quero usá o boné da menina da novela, o que aquela menina faz? A ela dança, ela usa umas roupinhas curtas, ela vai daquele jeito pra escola e eu quero sê igual; Ela usa óculos, e eu vejo porque tenho prima né, tenho uma prima, nossa ela qué ser igual à menina das oito da novela [...].

A demarcação e o reconhecimento pleno dos territórios indígenas não traz embutida qualquer conotação de isolamento ou exclusão. Pelo contrário, as fronteiras são espaços de contato, de intercâmbio e de interação, ou espaços de troca de conhecimento e de criação de novos conhecimentos, nos quais se afirma e se constrói a identidade e a riqueza cultural do outro, de acordo com Silva e Ferreira (2001). Nesse processo emerge com força o papel da educação e das escolas, situadas nesses “espaços de fronteira” e, por isso, sua importância como “espaços de interculturalidade”.

Brand (2001) ressalta o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo e a escola indígena como lugar privilegiado de pensar relações e

conflitos e de construir novas respostas, a partir da história do respectivo povo indígena e das histórias dos outros. Nessa ótica, é impossível pensar em culturas puras ou em culturas altas e baixas, muito menos em culturas prontas e acabadas. Segundo Barth (2000, p.29) “a cultura é algo dinâmico, construído na interação com o entorno, superando concepções substancialista e que remetem ao um inventário de traços”.

A cultura como uma construção é resultado de encontros e de lutas. Segundo Meyer (1998, p.370), a:

[...] cultura deixa de ser entendida como conjunto de experiências e crenças, valores, tradições e comportamentos compartilhados no interior de diferentes grupos humanos e passa a ser tratada como um campo de luta e contestação, que envolve, também, mas não apenas, estes (e/ ou outros) sentidos compartilhados.

Portanto, tudo que envolve o ser humano é cultura, não há vida sem cultura, ou melhor, é a cultura que dá sentido e significado a vida. É por meio da cultura que atribuímos sentidos e somos capazes de interpretar. Segundo Hall (2003, p. 16):

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para decodificar, organizar e regular sua conduta em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Como já afirmamos, é a cultura que dá sentido ao mundo, ou seja, é a cultura que dá significado à identidade do indivíduo. Se ao invés de pensarmos em cultura mas em culturas, caberá à educação não o determinismo e a imposição de uma única verdade, mas, com diz Veiga Neto (2003, p. 13), “mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se podem criar outras formas de estar nele”. Os professores da aldeia, ao falarem sobre os valores que são característicos dos Terena, apontam:

O respeito pelos mais velhos e professores é fundamental [...] Acho que o marcante é o amor a terra, aos usos e costumes, cultura. Na escola tá um pouco diferente porque os pais já não dominam a língua Terena. O ouvir e o conviver com a língua é gostar, traz dentro o ser indígena [...] Eu fui uma criança curiosa, e ser curioso é prestar atenção. Tudo eu olhava, observava, e aprendia. Hoje na escola as crianças até são, mas não são falante. É uma luta para falar, mas eles aprendem (Prof^o Noel Patrocínio).

De acordo com os depoimentos acima percebe-se que os valores da cultura Terena perpassam tudo o que acontece na vida de cada um e nas representações que constroem ao longo de suas interações, lugarizando e individualizando o sujeito. A identidade do indivíduo está vinculada com o que ele não sente ser, com a diferença que o distingue do outro. Sempre que consideramos a identidade de alguém, temos que pensar em que ele é diferente.

A conversa com o Prof^o Noel traduz bem esse sentimento de pertença, quando afirma que, “[...] Eu sou um entusiasta, um apaixonado pelo meu povo, isso me ascende, altera minha adrenalina. O amor pela causa é isso que é a razão do viver” (Prof^o Noel Patrocínio). A diferença traz em si um processo de diferenciação que não tem fim, está sempre em movimento. É importante ressaltar que tudo que existe é resultado da ação e do trabalho do homem, rompendo com a condição de naturalidade das coisas ou dos fenômenos. Somos capturados por discursos, explorações econômicas e materiais, sempre vinculados às culturas. Estas relações de poder, das quais os Terena sofrem influências e influenciam, vão definindo suas identidades, demarcando as fronteiras entre os grupos étnicos e constituindo processos de inclusão e exclusão de indivíduos e identidades. Ao referir-se à questão da alteridade terena, os professores afirmam:

Não vou dizer só Terena, vou dizer indígena, muitos dizem ah! não fala mais a língua não é mais índio, pra mim isso eu ouvi muito na universidade colegas, professores, mas tem aqueles que não ouvem não querem saber. Pra mim é essa questão, não sabe, claro! eu não sei porque eu sou de uma geração nova, meus pais não sabem, meu pai fala Kadiwéu, mas tem um outro problema, o Kadiwéu tem duas línguas: o homem fala de uma maneira e a mulher de outra, meu pai jamais me ensina porque ele é homem, ele ensina meu irmão. A minha mãe não fala nem Terena, então ela compreende Kadiwéu, e eu acabei ficando sem nenhuma. Então, é meio que difícil viver às vezes com essa situação e a minha identidade tá mais no fato indígena. Você é Terena ou Kadiwéu? A Indígena. E explico mas porque, todo mundo ou é Xavante, Kadiwéu perai, mas e você? Tento explicar essa mistura de etnia [...] (Prof^a Edineide Bernardo Farias).

A partir do momento que eu disser eu sou um Terena, eu assumo a minha identidade, através das minhas tradições, dos costumes, através da educação, dos pais Terena, através do meio do convívio social diferente. Então, eu me conheço como Terena, por causa dessas coisas, e são realmente um ponto positivo, não menosprezando as outras etnias, mas [...] Eu me identifico como Terena por causa dessas coisas que disse [...] (Prof^o Ramão Firmino).

Este é o mundo pós-moderno, no qual não existem identidades puras e originais, pois são resultados de encontros, hibridações, miscigenações, cruzamentos,

enfim, da vida em fronteira. Vivemos hoje identidades ambíguas, indefinidas, aparentemente fixadas e incondicionalmente atravessadas pela cultura. O poder e o conhecimento são parceiros nas relações entre as pessoas.

Nesse processo, a construção do outro era dada pelas representações que tínhamos dele, tornando-se depositário de nossas crenças sobre sua cultura. Porém, hoje, acreditamos que este outro ou este eu mesmo é multireferencial, pois, como sujeito em fronteira (BHABHA, 2003), compartilha da idéia de encontros com outras culturas, com as quais troca e negocia. Este outro é alguém semelhante e diferente, frente ao qual não basta o respeito e a tolerância, mas o diálogo e a negociação.

Nesse contexto, o sujeito vive e se constitui numa rede de discursos que implica, radicalmente, nas representações, conforme as significações com as quais se identifica, constituindo sua identidade. É a linguagem que favorece estes significados e que ajuda a tecer as relações de poder e regulamentação do sujeito e do social, ao mesmo tempo em que tece as diferenças entre as identidades. Portanto, a cultura constitui as significações compartilhadas por um determinado grupo, conforme os seus códigos culturais.

Mas, quem controla a cultura? Quem tem o direito de definir as identidades? Como lidar com as diferenças? Como desconstruir as representações negativas que temos dos outros? Como podemos usar a linguagem de modo a combater a desigualdade e criar relações sociais justas? Para Veiga (2003, p. 14), “as conseqüências dessa virada são imensas. Ela estiliza aos cacos e pluraliza não apenas a Linguagem, mas também a Cultura, e nos leva a falar em linguagens e culturas”.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA HISTÓRIA A SE PENSAR.

A educação escolar, apesar de já fazer parte do contexto indígena, é uma construção não-indígena, sendo fundamental assegurar que seja, hoje, um espaço interessante e significativo para cada povo. Para isso, exige-se a desconstrução dos modelos unívocos e etnocêntricos de educação e disponibilidade para experiências de descentramento, deixando de lado as certezas. Segundo Fleuri (2003 p.17), “é uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e oportunidades, uma proposta democrática”.

A educação escolar indígena está delineada na Constituição de 1988, nas leis nacionais e órgãos competentes, porém, de forma muito ampla, percebe-se

insuficiências e dificuldades em efetivar o que está previsto como, também, de atender as reais necessidades de cada etnia. Apesar da constituição brasileira e das legislações estaduais reconhecerem os direitos dos povos indígenas, ainda, há muito que se fazer na prática em relação a esse tema. Não basta a lei prever ou garantir a posse dos territórios, o direito a uma educação diferenciada, acesso à saúde, entre outros, mas é preciso ações que concretizem o que é dito e de direito.

Portanto, em meio à tradição do etnocentrismo e às traduções multiculturais é que os povos indígenas buscam a educação como meio de luta. E aí cabem muitas perguntas: Que educação está se propondo realizar? Que tipo de relação é preciso estabelecer com este outro, no caso os índios Terena? É possível educar para o exercício intercultural? Para fomentar essa discussão, Delors (apud, BRAND, 2002, p.153) reflete sobre as condições dos docentes na realidade educativa:

[...] professores com experiências apenas monoculturais e uma visão estática de cultura, terão muita dificuldade em lidar com práticas interculturais [...]. Os professores precisam superar posturas dogmáticas que “matam o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver”, destacando que estes podem “ser mais prejudiciais do que úteis...”.

Não se pretende afirmar que não seja possível realizar mudanças a partir dos docentes. Pelo contrário, deve-se chamar atenção para a urgência de mudanças na formação inicial e continuada dos professores, sejam estes índios ou não índios. Na escola da Aldeia Buriti, do corpo docente apenas uma professora não é índia. No entanto, é casada com o diretor da escola, que é índio. Neste contexto, os professores desempenham um papel fundamental, confirme depoimentos abaixo:

Educação diferenciada, concordo, a base de toda cultura deve e tem que ser respeitada. A constituição de 1988 abre as possibilidades para educação indígena, está no papel ainda não chegou na prática. Já temos pequenos fomentos é preciso continuar a luta (Profº Noel Patrocínio).

O currículo da escola, a gente tá trabalhando em cima dele, então de acordo com todos os outros professores, coordenadores e direção, trabalhando para que eles possa realmente oferecer toda essa questões pra nós [...] Tá sempre conscientizando os alunos pra que eles possam tá realmente, é [...] tentando resgatar a nossa cultura, a nossa identidade realmente, não só na parte da cultura [...] Mas, no meio social da nossa comunidade, procuro dar minha

opinião pra que nós possamos realmente trilhar um caminho melhor pra nossa comunidade (Prof^o Ramão Firmino).

Bom, hoje agente tem uma coisa, já conseguiu espaço pra sala de aula, uma escola, agora ela é indígena, mas o currículo em si, o que veio pra gente ainda não é indígena, e nós tamos nessa luta, isso ainda não tá sendo bom né, não tá sendo bom porque tá sendo imposto pra nós, agente necessita de tê o próprio conhecimento local [...] (Prof^a Edineide Bernardo Farias).

Neste contexto, os professores desempenham um papel fundamental, através do planejamento e direcionamento de suas ações pedagógicas, trazendo para a sala de aula os saberes tradicionais de seu povo, efetivando seu trabalho vinculado a esta perspectiva, visando à formação de cidadãos que no seu dia-a-dia compartilharão de um mesmo espaço, com outros diferentes, não permitindo, entretanto, que esta diferença se traduza em desigualdades ou na formação de guetos isolados ou em exclusão social e econômica.

Mas que representação as crianças índias têm da escola, da aprendizagem comunitária e da aprendizagem escolar?⁸⁸ Em resposta à questão o que você aprende na escola, as crianças responderam que aprendem a ler, escrever, fazer continhas, desenhar, jogar bola e joguinho e, também, limpar a escola. E à pergunta para que serve o que você aprende na escola, as respostas oscilaram em: para ensinar outras pessoas, ter educação, ter emprego, fazer faculdade, para ser professor.

Ao como você aprende na escola, foram unânimes em dizer: falando, ouvindo, escrevendo, olhando, fazendo, lendo. E ao que você acha que deveria ter na escola, responderam, unanimemente: carteira, brinquedos, rede, pátio, computador e merenda.

Uma outra questão posta para as crianças buscava investigar sua percepção sobre o jeito de ensinar do professor, na escola, comparando-o ao jeito da mãe, em casa? Novamente, foram unânimes em dizer que o professor corrige e a mãe não corrige.

Uma segunda atividade pedia às crianças desenharem uma criança indígena. Todos desenharam uma criança com trajes típicos da dança, sendo que as meninas

⁸⁸ Para compreender essa questão, realizamos oficina de desenho com as crianças, selecionando, num primeiro momento, quinze crianças do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, com a faixa etária aproximada de 7 a 9 anos, de ambos os sexos. Foram, previamente, consultadas se gostariam de participar dessa atividade. Sentaram em dois grandes grupos dispostos em mesas e cadeiras, ofereceu-se papel, lápis de escrever, borracha e lápis de cor para realizarem a atividade como desejassem.

disseram que estavam dançando *pekeké (Siputrena)* e os meninos estavam dançando a dança do *bate-pau (Kipaé)*. Afirmaram, ainda, que é, exatamente, a dança e a língua que as faz sentirem-se terena.

Este início de trabalho junto às crianças nos mostra alguns pontos importantes:

1º) A escola parece constituir-se em berço que reaviva a cultura terena, porém, está atravessada por um currículo nacional que, segundo a fala dos professores, não prestigia as questões culturais específicas. Há um dilema entre o que os professores têm que cumprir por exigência do currículo e os desejos da comunidade;

2º) Há um discurso sobre o papel da escola como espaço para educar, ter emprego e fazer faculdade e, nesse sentido, quem não frequenta a escola não seria educado? Pode a escola ser garantia de emprego e de acesso à faculdade?

3º) A criança aprende fazendo, olhando, experimentando, pois, segundo a pedagogia indígena, tudo se aprende fazendo com o outro. E há o contraste da correção por parte dos professores que são formados por uma escola tradicional. Parece ser necessário repensar a metodologia de ensino dessa escola, pois, no dia a dia da comunidade o erro parece não existir, mas, apenas, uma criança que ainda não aprendeu. Como os professores estão tratando esses “erros” no âmbito da escola?

4º) Um outro aspecto do aprender comunitário é o aprender para ensinar aos outros, sendo que o sentimento de partilha e cooperação aparece bem claro na atitude e no discurso das crianças, indicando para um processo de educação voltado para a partilha, pois tudo é de todos.

5º) A importância e o valor dos mais velhos, pois suas histórias são relevantes para a identidade étnica. São eles que ensinam o idioma terena.

Nesse contexto, aparecem como relevantes as observações de Mangolim (1999, p.75) sobre a educação escolar entre os Terena:

[...] na medida em que os Terena afirmam seu próprio sistema, percebem que também se pode afirmar o diálogo com o outro. Diálogo que não é submissão, porque a submissão impede o diálogo. Diálogo que se afirma na explicitação e aceitação das diferenças, que constata na confluência que não é mistura, e que, finalmente, enriquece as duas culturas.

CONCLUSÃO

Os povos indígenas precisam ser conhecidos, respeitados e compreendidos em suas lógicas culturais e educacionais. De outra parte, eles querem dominar as

ferramentas do mundo moderno para melhor dialogar e ocupar o espaço que lhes é de direito. É preciso pensar a escola e o seu discurso a partir de suas lógicas culturais e educacionais, respeitando o que é significativo às crianças e que vai ao encontro de suas representações. E, dessa forma, poderá contribuir para o empoderamento deste povo em sua luta por maior autonomia. Um novo formato de escola terá que ser construído, que dialogue com as diferenças, desmistificando o discurso da igualdade formal, que mascara desigualdades reais, decorrentes das diferenças que marcam a realidade brasileira.

Neste cenário, a escola pode constituir-se em espaço para reflexão e discussão da desigualdade, pois nela se produzem e reproduzem os discursos sobre a cultura. Os resultados da pesquisa, ainda, são parciais. Delinear a escola como lugar de encontro das diferenças culturais e de identidades exigirá mais dinamismo entre os sujeitos que ali se encontram, mediados por constantes reflexões sobre os discursos e valores que envolvem e norteiam o processo educativo.

A educação escolar, buscada pelos Terena, talvez, tenha que ser vista, ainda, como um porvir, uma possibilidade, mas que já produz resultados que emocionam o velho Prof^o Noel, ao encontrar como colegas professores, ex-alunos, que ele alfabetizou e cujos filhos, também, estão sendo alfabetizados por ele, nesse momento. A escola dentro da aldeia, com todas as suas limitações e ambivalências, abre possibilidades de um outro caminho, diferente do atual. O Prof^o Noel sonha com um futuro que acredita talvez não poder ver, pessoalmente, mas é a razão de sua vida.

Finalmente, a escola ao ser assumida pela comunidade indígena de Buriti, tende a ser repensada por eles e na medida em que o seu papel é debatido pela comunidade, torna-se um espaço no qual será possível um diálogo entre a pedagogia indígena e a pedagogia não-indígena, ainda, seguida na escola. Tendo em conta os saberes tradicionais e valendo-se dos processos próprios de ensino e aprendizagem, a escola poderá tornar-se diferenciada e intercultural.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI J. A, GEWANDSZNAJDER F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. **In: Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMS, 1998.
- BRAND, A. **Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade**. Série-Estudos, Campo Grande-MS, n.12, p.35-43, jul./dez. 2001.
- _____. Os desafios da Interculturalidade e a educação infantil. In: **Rumbo a la Interculturalidad em Educacion**. México: Casa Abierta al Tiempo, 2002.
- BROSTOLIN, M. **El papel da educación en programas de desarrollo local en poblaciones indígenas**. 2005, 384p. Tese de Doutorado. Universidade Complutense de Madri, Espanha.
- CABRAL, P. E. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões**. Campo Grande: SEE/MS, 2002.
- FLEURI, R.M. (org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, S. **Da Diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MANGOLIM, O. **Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade**. Campo Grande:UCDB, 1999.
- MEILÃ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MEIHY, J.C.S. (org.) **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- MEYER, D. E. E. Alguns são mais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.369-380.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MUÑOZ, M. G. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFFT, E. **A Complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, J. P. Uma etnografia dos índios misturados? In: **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.23, p. 5-15, 2003.

A COSMOVISÃO ANTES DA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI-KAIOWÁ DA ALDEIA TE'Y KUE⁸⁹

ALCÂNTARA, Érica Aparecida Batista (UCDB) ⁹⁰heryka_alle@yahoo.com.br
NASCIMENTO, Adir Casaro (UCDB) ⁹¹ adir@ucdb.br
VIEIRA, Carlos Magno Naglis ⁹² (UCDB) cmhist@hotmail.com

Introdução

Este artigo tem como ênfase maior no Plano de Trabalho: CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI-KAIOWÁ DA ALDEIA TE 'YKUE: a cosmovisão antes da escolarização em andamento em face de aprovação de sua continuidade (2008 – 2009) e está inserido no projeto de pesquisa *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e o depois da escolarização* que se propõe através das representações de crianças Guarani-Kaiowá, compreender a lógica de construção de conceitos no contexto da socialização primária no contato direto com a família e com a comunidade, e as mudanças que sofrem estes conceitos no contexto da socialização secundária (o espaço da educação escolar) e, com esses dados, elaborar conhecimentos (elencar indícios) que possam contribuir para a construção de projetos políticos pedagógicos numa perspectiva intercultural que atendam às exigências de uma educação escolar indígena diferenciada e específica, bem como, avaliar os projetos pedagógicos em andamento nas aldeias e os seus resultados práticos, no que diz respeito ao aspecto epistemológico (NASCIMENTO, 2006).

A pesquisa tem como ponto de partida a realidade dinâmica e ambivalente da educação escolar entre os povos indígenas sempre vista sob a ótica do adulto. Com base na antropologia, na pedagogia e nos estudos culturais, a produção de dados apóia-se em entrevistas, desenhos, fotografias e filmagens realizadas pelas crianças, que contemplem a interpretação dos sentidos e significados antes da frequência escolar, na reservas de Caarapó, onde temáticas iguais (conceitos de mata, animais, remédio, terra, espaço, jogos,

⁸⁹ Trabalho a ser apresentado no III Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão - As Identidades/Diferenças Culturais Em Contextos Pós-Coloniais 22 a 25 de setembro/2008-UCDB.

⁹⁰ Graduanda em Agronomia, Bolsista PIBIC/UCDB/CNPq e pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Educação e Interculturalidade.

⁹¹ Doutora em Educação/UNESP/Marília/SP. Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação/UCDB e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. Coordenadora do Projeto. (Orientadora).

⁹² Historiador, Mestre em Educação/UCDB e Pesquisador da Temática indígena junto ao grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. (Co-Orientação).

família, festas, criação, mundo, escola, gênero entre outros) permitem proceder à comparação das distintas representações construídas no contexto da formação primária da cultura local e as traduções realizadas no contato com informações de outras culturas

A intenção de trazer a criança indígena Guarani e Kaiowá para este espaço de reflexões tem como objetivo não só a oportunidade de colocar em aberto uma experiência acadêmica em andamento - a pesquisa propriamente dita – e as suas implicações teórico-metodológicas, mas também permitir diversos olhares para um terreno que tem como última instância a prática pedagógica em contextos socioculturais particulares, mas também dar visibilidade ao segmento infantil indígena a partir da Constituição de 1988.

Considerando uma grande ausência das crianças indígenas em estudos e reflexões no âmbito da educação escolar no Brasil e com a intenção de colaborar com a efetivação da escola indígena específica e diferenciada, este projeto concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal/1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, garantindo o protagonismo epistemológico e metodológico das comunidades: *o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem* (FERREIRA, 1992:196; GRUPIONI, 1997; MEC, 1998 ; NASCIMENTO, 2004). A tradição escolar anterior à legislação era, como se sabe, frontalmente contrária aos interesses dos povos indígenas, e pautada em um padrão de criança ocidental e etnocêntrico, no processo de elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas em terras indígenas, o conceito de representação da comunidade tem estado restrito aos saberes e representações dos adultos indígenas e em suas expectativas com relação ao projeto de futuro no sentido de oferecerem dados (conceitos, necessidades, formas de ensino e aprendizagem) para a construção de uma escola diferenciada, específica e intercultural para as diversas realidades encontradas em terras indígenas do Estado.

Professores Guarani e Kaiowá⁹³ em um debate sobre as crianças de sua etnia assim se manifestam:

A criança é a esperança para o grupo, a educação é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos [...] a educação não é limitada, é infinita. Cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente[...] a educação da escola é diferente da educação da família. Idade para ir para a escola: 7/8 anos -

⁹³ Projeto Ara Verá - Formação de Professores Kaiowá e Guarani – Novembro de 2005 – Dourados/MS.

antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática.... *Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração.* Uma criança feliz é aquela que tem carinho, afeto, exemplos. A criança é muito observadora.

A criança começa a andar, a falar e é aconselhada sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... Toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas porque em todos esses momentos estão sendo vistos pelo Pai Nhanderu.

Para o tratamento do objetivo geral do Plano faz-se necessário uma breve contextualização do povo indígena Guarani/Kaiowá bem como a captação da produção de conceitos de crianças indígenas ancorados nos conhecimentos que têm como suportes a História, a Antropologia, a Arqueologia e a Pedagogia. Autores como Pereira, 2002; Lopes da Silva, 2001, 2002; Cohn, 2005; Nunes, 2002; Brand, 2003; Nascimento, 2004, 2005 serão referenciais usados, a princípio, como orientadores teóricos para a abordagem empírica da pesquisa.

Desde a chegada dos jesuítas no século XVI – junto com os primeiros colonizadores portugueses – até a atualidade, a educação dos povos indígenas no Brasil sempre foi, por motivos diferenciados, uma constante preocupação do Governo e de outros agentes da sociedade (missionários, indigenistas, líderes políticos). Nestes cinco séculos de contato, depois de passar por várias fases com diferentes agentes e propostas direcionadas e/ou influenciadas pelos padrões culturais europeus, vivemos neste momento, amplas manifestações de movimentos e lideranças indígenas, iniciados há pelo menos trinta anos, que reivindicam melhores condições de vida, recuperação dos territórios e, especialmente, uma educação que respeite as suas especificidades e a diversidade cultural.

Dentro deste amplo mosaico que é a realidade dos povos indígenas no Brasil⁹⁴, Mato Grosso do Sul apresenta-se como região de uma grande diversidade demográfica caracterizando múltiplos *ethos* culturais. Além de possuir a segunda maior população indígena do país, com aproximadamente 63 mil índios, sendo 28.730 crianças na faixa

⁹⁴ 227 povos no Brasil contemporâneo e 180 línguas.

<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quadro.asp> acessada em 23/06/08

etária de 0 a 14 anos, segundo dados publicados pela FUNASA 2007,⁹⁵ esta região está encravada no coração da América do Sul, recebendo fortes influências culturais de outras regiões brasileiras e dos dois países fronteiriços: Paraguai e Bolívia.

Vários autores estão conformes em afirmar que “tem-se discutido cada vez mais, na antropologia, o papel da criança nas sociedades não ocidentais” (COHN, 2002) e (Lopes da Silva), onde afirmam que informações sobre o universo das crianças indígenas são raras na bibliografia antropológica brasileira, e apesar desse silêncio não pode esconder os problemas que as crianças indígenas enfrentam, até mesmo porque estes são reais, por vezes dramáticos, e merecem toda a atenção e cuidado.

.Levando-se em consideração os estudos já realizados pode-se afirmar que: a criança indígena, é um “ser social ativo” na sociedade, pois ela atua na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e também na produção do conhecimento cultural(COHN, 2005). Segundo os estudos da autora

o cotidiano da criança e o brincar estão intrinsecamente ligados, embora essa ligação nem sempre seja intencional, porque as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural e é através delas que a criança experimentando o mundo e as reações”, e também diz que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, a criança não menos, ela sabe outras coisas, pois elas elaboram seus significados que qualitativamente são diferentes dos adultos.(2005, p.33)

Estudos com as crianças Guarani e Kaiowá caracterizam-se por uma reflexão, pois esse exercício traz como indícios os desafios, principalmente metodológicos, que a pesquisa proporciona. Para que se possa enfrentar o desafio de aproximação da criança Guarani e Kaiowá compreende-se a necessidade de um aprofundamento epistemológico que permita um olhar diferenciado no contexto das culturas locais, históricos e sociais em que estas crianças estão inseridas. Ou seja, a construção deste “olhar diferenciado” nos remete a um deslocamento enquanto pesquisadores: a compreensão dos processos de significação que mesmo as crianças fazem, pois partimos do princípio que:

Todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos- discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas- que fizeram com que fossem construídas como tais. (SILVA, 2007, p. 136)

Para tanto, embora a equipe de pesquisa tenha contato de muitos anos com as comunidades – campos de pesquisa, a primeira percepção foi da necessidade da

⁹⁵ <http://www.sis.funasa.gov.br/index.htm> acessada em 08/08/07.

participação de indígenas como pesquisadores e não somente como “guias” ou informantes. Não só pelo domínio da língua indígena, que por si só já constitui um aporte cosmo-epistemológico fundamental para o andamento da pesquisa mas, sobretudo, por ser o olhar indígena Guarani e Kaiowá o mediador para os contatos que visam produzir dados, olhar esse permeado pela lógica que traz junto, como diz o prof. Lídio⁹⁶, “o mundo Kaiowá”, esse mundo quer dizer: que as crianças são remetidas a somente uma visão, que é o que elas vivem dentro da própria aldeia, pois para elas a aldeia tem um significado muito importante que é o “espaço do seu modo de ser.”

Na verdade as crianças Kaiowá e Guarani recebem uma educação que lhes permitem grande liberdade para seguir as motivações de seus desejos e descobertas. Para o antropólogo, professor da UFGD, Levi Marques Pereira⁹⁷, “os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade”(2002, p 170).

Alcântara (índia terena e bolsista PIBIC da equipe e co-autora deste artigo) na primeira visita à aldeia Te’y Kue, percebe uma certa diferença entre as crianças Terena e as crianças Guarani-Kaiowá, a diferença é que as crianças Terena parecem ser mais curiosidades com as inovações que chegam à aldeia, cercando as “novidades” que chegam, porque na aldeia elas estão presentes em todos os fatos que estão ocorrendo, e sempre andam em grupinhos, nem sempre elas gostam das brincadeiras tradicionais (pular corda, brincar de roda, esconde-esconde), o que gostam mesmo é de ficar assistindo televisão, e muitas delas gostam também de ficar no meio dos adultos ouvindo conversas ao em vez de estudar ou brincar, mas isso só acontece porque os pais ou o adulto permitem, já na aldeia dos Guarani-Kaiowá percebi o mesmo pensamento do professor Levi, as crianças estão sempre correndo como toda criança, e sempre andam em dupla, sempre conversando do que irão brincar, e também estão no centro da aldeia olhando tudo, mas em alguns casos, como relatou a professora Beti⁹⁸ que: “em vários casos a criança não quer ir pra escola, porque quer ficar em casa assistindo televisão ou até mesmo não quer sair de perto da mãe, e já as crianças que estão na escola muitas vezes faltam aula porque ficam em casa assistindo TV até tarde da noite, e não conseguem acordar de manhã para ir a aula, algumas crianças até vão a escola,

⁹⁶ Lídio Cabanha, professor Kaiowá da aldeia TE’Y KUE, Caarapó, que integra equipe de pesquisa.

⁹⁷ Prof^o da UFGD Levi Marques Pereira, ministrou no dia 10 de Abril de 2008 a oficina Metodologia de pesquisa com crianças indígenas realizado na UCDB.

⁹⁸ Elizabeth Fernandes, professora Kaiowá da aldeia TE’Y KUE, Caarapó, que integra equipe de pesquisa.

mas no decorrer da aula ficam cochilando.” Outro fato que ocorrerá proposto pelo Plano de Trabalho, que são os passeios feitos pela dentro aldeia que é como por exemplo na represa, e esses passeios serão realizados com as crianças que não estão inseridas na escola. O professor Lídio disse que: “as crianças não se conterão e irão querer pular dentro da água”, pergunta-se porque isso ocorrerá?, mas essa interrogação só será respondida no decorrer do projeto, pois à muito á saber da criança Guarani-Kaiowá.

Entretanto, a pesquisa tem nos proporcionado o fato de descobrirmos de como é a infância da criança, seus pensamentos, se as perspectivas antes de ir à escola e o que elas acham de estudar.

Mas apenas essas informações não são necessárias para ter uma conclusão do que é ser criança, porque a muito a aprender com a infância da criança, pois ela pode ser formulada de outros modos, o que é ser criança ou quando acaba a infância pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia deve ser capaz de apreender essas diferenças com as crianças Guarani e Kaiowá da aldeia Te ‘y kue.

BIBLIOGRAFIA

BRAND, A. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB Série-Estudos, Campo Grande/MS, 7 : 7-18, abril/1999.

_____ ; NASCIMENTO. Adir Casaro. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2005.

LANDA, Beatriz S. Os Ñandeva-Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã/MS. Porto Alegre, PUCRS, 2005. Tese de Doutorado.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.V.L.da SILVA; NUNES, A. (orgs.) I *Crianças indígenas*: Ensaio Antropológico. São Paulo: Global, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena*: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

A ESCOLA E O USO DA LÍNGUA INDÍGENA TERENA COMO IDENTIDADE ÉTNICA: ENSAIOS PARA UMA PESQUISA

CÂNDIDO, Dalila Luiz. dlcterena@yahoo.com.br/UCDB

NASCIMENTO, Adir Casaro. adir@ucdb.br/ UCDB

Expressar sobre a minha comunidade indígena Terena é com certeza um orgulho, pois trás em mente o ser diferente, mas essa diferença não nos torna incapazes, mas faz com que vejamos que a população indígena Terena nos últimos anos tem demonstrado resistência. É um orgulho, como educadora indígena, reconhecer e fazer valer o que há muitos anos ficou para trás e sinto que tenho obrigação de fazer algo pela minha comunidade e levar adiante essa questão educacional, que ultimamente tem dado passos às conquistas num mundo esquecido, mas que foi possível reviver e fazer valer essa diferença e, este ensaio, serve como um ponto de partida para iniciar e dar visibilidade e reconhecimento às comunidades indígenas envolvendo, em particular, essa comunidade indígena Terena de Aldeia Bananal, município de Aquidauana, MS.

Moradora dessa aldeia, onde realizo as minhas atividades educacionais, tentando contribuir para uma educação escolar bilíngüe, específica e de qualidade para com essa comunidade, servindo como recomeço de uma história de recordação, pois atualmente o lugar onde moro chamado “aldeia” teve influências de outras culturas fazendo com que a cultura predominante fosse alterada, quase perdendo os costumes, os hábitos, e até a própria língua, que é um dos fortalecimentos da identidade.

Lembro-me que, quando criança, o meu pai não deixava falar a língua materna, pois achava que iria atrapalhar no andamento dos meus estudos, e fui crescendo assim, com isso na consciência, fazendo com que negasse a minha identidade, envergonhada até de assumir o ser indígena, sofrendo várias discriminações no decorrer do prosseguimento da minha trajetória estudantil até fazer parte do sistema de educação

escolar, ao ser aprovada no concurso municipal. Percebi que a valorização das questões indígenas estava à tona, foi quando passei realmente assumir a minha identidade.

Atualmente tenho orgulho da minha etnia, assumi a responsabilidade de fazer parte da Educação Escolar Indígena contribuindo para um fortalecimento dessa educação.

Da aldeia Bananal onde moro até a cidade de Aquidauana/MS tem uma distância de 60 km e possui um PIN (Posto Indígena da FUNAI) e está localizada próximo à Escola Municipal Indígena Pólo “General Rondon” que atende mais quatro aldeias vizinhas, que são: Lagoinha, Água Branca, Imbirussú e Morrinho.

Cada uma dessas aldeias (Bananal, Lagoinha, Imbirussú e Morrinho) tem um representante que é o ‘cacique’. Hoje o cacique é eleito pela comunidade através da eleição, pois antes a nomeação dessa pessoa era feita por indicação por meio de um consenso que sempre indicava uma pessoa mais velha da comunidade por ser uma pessoa de experiências o que representava respeito e atribuição de prestígio pela comunidade.

Com a eleição do cacique pela comunidade foi criado o ‘Conselho Tribal’, um grupo de homens de confiança que irão ajudá-lo a cuidar da ordem, zelar pelo bem comum, lutando pelos interesses da comunidade.

Os Terena e suas lutas

Os Terena, o foco desse estudo vive na região de Centro Oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Povo do tronco lingüístico Aruak, vindo do Chaco Paraguai, alojando se próximo às margens do Rio Miranda devido à busca de alimentação (BITTENCOURT, 2000), pois viviam da caça e da pesca, e com passar do tempo se espalharam nessa região vivendo em grupos.

Com o conflito com o Paraguai juntamente com a Tríplice Aliança, no final de 1864, os Terena foram obrigados a ocupar outros espaços dessa região buscando refúgio, mas ao retornarem para as suas terras depara-se com novos “donos de terras” que são os fazendeiros. Nesse momento os Terenas se sentem obrigados a trabalharem para esses fazendeiros na busca de sua sobrevivência sendo, portanto, explorando a sua mão de obra (BITTENCOURT, 2000).

Nesse período é conhecido como tempo da “servidão” pelos Terena, sendo obrigados a trabalhar sem remuneração. Segundo relato dos anciões da aldeia havia punições para quem não cumpria as tarefas que lhe era dado

O pessoal daquela época tinha medo porque ainda se lembrava do patrão que os chicoteava na fazenda. Quem se atrasava para tomar café da manhã era surrado... foi o finado do meu avô quem me contou. Como castigo o pessoal tinha que arrancar o mato com as próprias mãos. Quando a comida estava pronta, eles mediam toda a sua tarefa. Eram quinze braças de tarefa e, mesmo não terminando a tarefa do dia, de manhã mediam outra tarefa, que acumulava. (BITTENCOURT, 2000, p. 78)

Naquela época os Terena se encontravam fora de sua aldeia, trabalhando nas fazendas em condições de quase escravidão. Trabalhavam quase sem remuneração e muitas vezes os fazendeiros simulavam o acerto de contas e diziam, aproveitando-se dos índios: você ainda está devendo, portanto tem que trabalhar mais um ano. E a cada acerto de contas eles repetiam o mesmo. (BITTENCOURT, 2000, p. 78)

Devido às interferências dos resultados da colonização, os índios acabaram sofrendo as conseqüências, ou seja, sendo obrigados a se adequarem a outra cultura que não lhes pertencia, fazendo com que a sua cultura se abalasse, sendo, portanto, obrigados a adequar novos ritmos de vida, pondo em risco, a sua identidade, como cita Hall (2003 p.09) “a identidade é assim marcada pela diferença”, isto porque os índios se deparam com duas identidades, os da sua própria e a dos não índios.

Os Terena e a SPI

Os Terena se destacam como bons agricultores, mas esse povo tem se deparado com sérios problemas, um deles é a falta de terras para o cultivo de suas lavoura, sendo obrigados a trabalhar em fazendas próximas às aldeias e em usinas de álcool, sendo obrigados a deixar sua família e sua aldeia em busca de seus sustentos, ficando por três a seis meses longe de suas famílias.

Atualmente as terras onde os índios moram são oriundas da demarcação de reservas do antigo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910 - criado pelo governo republicano e dirigido primeiramente pelo Marechal Cândido Rondon, que percorreu a região construindo as linhas telegráficas, encontrou os pequenos núcleos de Terena, que empregaram se igualmente na construção de estrada de Ferro Noroeste do Brasil (Bittencourt e Ladeira, 2000).

O SPI, vindo no intuito de “proteger os índios” e ao assumir as escolas indígenas nas aldeias, tinha por objetivo principal “integrar” os índios, torná-los “civilizados” para que pudessem conviver com a sociedade do entorno, sendo obrigados a se adequarem com outras culturas diferentes as dele.

Percebe - se que não está sendo oferecido condições suficientes para a sobrevivência física e cultural desse povo, isto quer dizer que apesar da interferência de outra cultura, os índios persistem em preservar a sua, dando sentido às relações sociais, ou seja, é por meio da diferenciação social que essas diferenças são vividas.

Essa política integracionista não levava em conta as culturas, línguas, organização política, social e projetos de vida distintos, acarretando fracassos não só no nível escolar, mas em todos os outros âmbitos da vida indígena.

A partir da década de 1970 foi possível perceber, em todo o território nacional, experiências exitosas no sentido de fazer respeitar os valores e conhecimentos tradicionais das populações indígenas, que culminou com a Constituição Brasileira, de 1988. Organizações indígenas, pesquisadores e organizações de apoio aos índios conseguiram garantir no cap.VIII, artigo 231, alguns direitos básicos, como a manutenção dos “costumes, línguas, crenças e tradições” (Constituição, 1988).

E nesse momento que os índios tentam reafirmar a sua identidade, buscando em sua história do passado, uma parte do processo de “construção de identidade” (HALL, 2000 p.12), pois é através dessa reafirmação de sua identidade que se consegue por em pratica o que lhes são assegurados na lei, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394\96), em seus artigos 32,§2º, 78 e 79, que garante aos índios a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural, ficando indicado que o educador nas escolas indígenas deve ser índio.

A Educação Indígena

Ao referirmos à educação indígena, devemos destacar algumas considerações preliminares, porém de fundamental importância para a compreensão de como se organizam as sociedades étnicas. Nesse aspecto, é importante destacar que, desde o nascimento, os pequenos indígenas já são envolvidos em práticas culturais como ritos, cantos, cerimônias que marcam as fases de sua vida, no sentido de ter sua cosmovisão formada a partir dos valores que possui o grupo ao qual pertence. Como afirma Baumam, 2003, p.15

O entendimento não precisa ser procurado, e muito menos construído: esse entendimento já está lá, completo e pronto para ser usado, de tal modo que já entendemos, sem palavras e nunca precisamos perguntar com apreensão, o que você quer dizer. É um sentimento recíproco e vinculante (2003, p.15).

Em cada fase do indivíduo são acrescentados outros componentes que o legitimarão enquanto pertencente àquela etnia. A educação familiar, portanto, é muito forte na formação do componente étnico (pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o ser humano e o sobrenatural), antes mesmo da instituição escola, que, na maioria das vezes, chegou como um corpo estranho a muitas sociedades e, por isso mesmo, seus objetivos foram alheios e, na maioria dos casos, desastrosos (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998)

A desestruturação social, religiosa, política e econômica iniciou-se com a educação catequética, que surgiu mais com interesse de “pacificar” do que promover acesso ao conhecimento, não permitindo então que a cultura fosse preservada.

Na cultura Terena o processo educativo se faz comunitariamente, ou seja, a comunidade exerce um papel importante, principalmente na transmissão de conhecimento tradicionais. A educação não somente ocorre dentro das unidades escolares, mas acontece principalmente na educação familiar, isso porque as crianças no seu convívio familiar aprende de certa forma a ter e a respeitar os seus valores.

O papel da língua na educação escolar indígena

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. Hoje, a população indígena no país não chega a 300.0000, tendo restado, como se sabe, apenas cerca de 180 línguas nativas (RCNEi 1998) e essa diminuição não ocorreu somente por motivos lingüístico, mas também como retomada de suas terras, pelo seu bem estar com a natureza, pela mão-de-obra, pelo conhecimento.

Algumas línguas indígenas sobreviveram no decorrer destes períodos, apesar de terem sofrido desprezo, demonstrando com que os indígenas sofressem discriminação, até ao ponto de se envergonharem de suas próprias línguas,

deixando de ser valorizado por eles, sendo proibido de falarem suas próprias línguas, como relata a professora Railda Manaitá da etnia Payanawa:

Quem catequizou os índios foi o coronel de barranco- como chama o povo aqui do norte. O proprietário fazendeiro botava os outros no cativo, amarrava e açoitava... E pegou os índios Payanawa e amandrotou eles para não falarem a língua. Para desmoralizar ele á botou o nome na Língua de “gíria”. Gíria é uma coisa que não vale nada, né? E o povo se habituou a falar só assim: “gíria”. (RCNEI, 1998 p.117).

Podemos então perceber que a língua por muitos tempos tem sido desvalorizada e até sendo ridicularizada, apesar dessa desvalorização, e assim esses povos indígenas vem lutando para que as suas culturas, os seus costumes e hábitos fossem valorizados assim como está assegurado na Constituição de 1988, “[...] garantida a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A educação escolar indígena teve suas contribuições, referindo aos primeiros catequistas que aqui chegaram com o objetivo de ensinar a ler e a escrever e, no entanto, tinham um interesse em formar mão-de-obra para a produção agrícola e a evangelização. Primeiro que a escola serviria como instrumento privilegiado para catequese e para produção de mão de obra barata e depois torná-lo uma nação sem características étnicas e culturais próprias.

Em várias aldeias Terena, o ensino da escrita na língua materna iniciou-se através do trabalho da Sociedade Internacional de Lingüística (SIL) que é os que orientavam os missionários “e que pretendia realizar estudos descritivos e comparativos de línguas indígenas, dando lhes uma forma escrita; traduzir, material de valor moral e cívico, inclusive trechos da Bíblia” (Barros, apud NEVES,2008).

Os indigenistas mexicanos e missionários do SIL está relacionada a experiências desenvolvidas na implantação da educação indígena no México nos anos de 1930. Entre outras atividades, destacamos a campanha de alfabetização que aconteceu em Tarasco- caracterizado pela oficialização da alfabetização da língua indígena, difundido posteriormente por toda América Latina, como Guatemala, Peru, Brasil e outros países” (Neves, 2008, .).

No ano de 1942 surge a primeira igreja evangélica UNIEDAS na Aldeia Bananal, onde os primeiros missionários americanos tiveram contato com os índios Terena. Nesse momento surgia a necessidade e a preocupação por parte desses

missionários que ali se encontravam se comunicarem com esses índios. Houve a preocupação de preparação de assessores de áreas específicas, bem como um levantamento sociolinguístico e etnográfico para que, enfim, a escrita das línguas indígenas possa ser trabalhada.

Melià (1979, p. 43) defende que "a língua é importante para que se penetre no modo de pensar e aprender do indígena, o alfabetizador deveria elaborar o conteúdo e a construção dos textos a partir de um estudo de leituras etnográficas".

Através do projeto "Raízes do Saber" no ano de 1999 que a alfabetização bilíngüe das crianças Terena, com apoio da Prefeitura Municipal de Aquidauana surgia com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita a partir da língua indígena Terena, e foi coordenado pela missionária norte-americana professora Nancy Evely Butler, lingüista, estudiosa da língua Terena tendo realizado traduções de materiais religiosos e participado efetivamente no processo de construção da escrita da língua indígena terena.

No início das traduções se fez necessária a busca de uma metodologia que facilitasse essa relação, pois havia se percebido muitas dificuldades na aprendizagem dos alunos indígenas, pressupondo-se que essas dificuldades seriam amenizadas quando são ensinados na Língua Materna e, portanto, os profissionais foram adequando as suas aulas na sua língua, o curso que lhe fora preparado, enfocava alguns conhecimentos tradicionais da etnia Terena, e principalmente em tradução na língua Terena.

Segundo Meliá (1979, p.35), a Educação Indígena é uma vivência ativa

porque a língua é um sistema de signos cuja função essencial é ser atendida, é um meio para que a mensagem possa ser recebida, respeita o ciclo da vida e o ritmo de amadurecimento psicossocial do educando, porque cada tribo é única em maneira de ser e de viver.

Assim, como professora indígena Terena destaco a importância da afirmação de Meliá, pois, entre os Terena é possível perceber que a vivência ativa da língua tanto em casa quanto na escola propicia um fortalecimento da identidade étnica, e melhora o ensino-aprendizagem, uma vez que o professor e o aluno passam a estabelecer uma comunicação mais intensa e sem as barreiras que é

causada pelo uso apenas da Língua Portuguesa em sala de aula, e acreditando que por meio do ensino bilíngüe há um maior respeito dos signos culturais e identitários dos Terena. .

Portanto a Educação Escolar Indígena visa ensino diferenciado e de qualidade, e que atenda as necessidades das comunidades. Para que as escolas façam o seu papel diante dessa realidade, é preciso que a comunidade local se conscientize da importância de sua participação no processo educacional, o que se espera é que os Conselhos Estaduais e Municipais como as Secretarias de forma geral, considerem as decisões tomadas no âmbito da comunidade.

Os professores indígenas terena

Para que a educação escolar indígena Terena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas áreas de educação sejam pessoas que valorizem a sua própria cultura, pois a escola é um lugar onde o aluno irá se espelhar para dar continuidade a valorização dessa cultura, pois se sabe que a escola é um ponto referencial da comunidade local.

Garantido a utilização da língua materna, percebeu-se a necessidade da implantação de programas ou projetos para formação desses índios para serem professores, o que acabou acontecendo no início do ano de 1999.

Com a formação dos professores índios e estes assumindo algumas salas de aula, a discussão sobre o papel da escola dentro da comunidade começou a envolver lideranças, pais e igrejas. O envolvimento desses atores na discussão sobre educação escolar indígena diferenciada deu-se exatamente pelo fato dos professores indígenas fazerem parte de um ou outro segmento de organização ou associação interna.

Um fator importante a ser destacado é que, a partir da formação de professores indígenas, os não índios ficaram divididos em relação à proposta da categoria “escola indígena”, principalmente no que se refere à lotação, pois a maioria deles, que atuavam nas séries iniciais, era concursada pelo município de Aquidauana e temia perder suas vagas nas salas de aula das aldeias.

Além disso, havia a questão da demarcação do território e interesses regionais que sempre marcaram o espaço público nas aldeias e estavam agora prejudicados. Mas havia alguns casos de solidariedade aos professores índios vindos de professores não-

índios, como foi caso de uma professora que chegou a declarar que a alfabetização em língua portuguesa "mais atrapalhava do que ajudava", pelo fato de que a grande maioria de seus alunos só falava a língua terena.

Outro desafio enfrentado pelos professores indígenas foi internamente. Para alguns pais, os professores não-índios pareciam possuir maior valor ou ser mais importantes do que os professores índios, que eram considerados gente "comum", igual a eles e que, por uma questão de sorte, conseguiram se formar, além de considerar de qualidade inferior a formação através de magistério específico para professores indígenas. Poderíamos afirmar que esses pais haviam assimilado pensamento que a colonização buscou construir. OLIVEIRA (2001) destaca que a tradição indígena opera em uma determinada situação histórica, caracterizada por uma assimetria que coloca os índios na posição de colonizados pelo Estado-Nação brasileiro.

A discussão interna na comunidade indígena terena, também, se acirrava pelo estranhamento, por parte de alguns pais de alunos, do "novo" modelo de se fazer educação escolar. Esse estranhamento seria difícil de entender se não fossem as quatro décadas de total alienação da instituição escolar que, por sua vez, fez predominar dentro dela valores não-indígenas. Até então, esta nova visão só era discutida entre os próprios professores e algumas lideranças. Iniciou-se a ampliação desta discussão, com uma grande assembléia interna onde os professores indígenas falaram de suas expectativas e todos os presentes puderam questioná-los e opinar sobre os procedimentos dos patrícios professores em relação à nova proposta pedagógica. Superadas as primeiras divergências com relação à proposta de uma escola realmente indígena, essa ia se tornando um espaço familiarizado com a comunidade local.

A educação escolar tem o papel fundamental de desconstruir conceitos equivocados, gerados por uma educação vinda de fora e, ao mesmo tempo, colocar em prática um trabalho que passe pela formação inicial e continuada de professores indígenas, comprometidos com os valores comunitários e históricos de sua etnia. Em primeiro lugar, é necessário que se extinga, definitivamente, o instituto da tutela; embora já extinta legalmente, na prática dos órgãos oficiais, ela continua se manifestando veladamente, ou mesmo abertamente, numa tentativa de eternizar os índios numa situação de dependência. Contra o instituto da tutela, há a busca pela autonomia. Aos poucos os índios tomam consciência de que a tutela é como uma máquina que está programada para dizimar. E o índio pode ser o arquiteto de sua vida.

Cabe reconhecer os processos organizativos indígenas para que estes povos ocupem cada vez mais e de forma efetiva, espaços políticos dentro da sociedade nacional, para poder intervir eficazmente em favor de suas comunidades.

A participação indígena em todas as esferas – da Secretaria de Educação Municipal ao Ministério da Educação - em que se discutem e se criam as políticas educacionais, é uma questão chave. A língua, a religião, a relação com o meio ambiente e o comportamento social estiveram, ao longo da história terena, sempre ligada à educação familiar, sofrendo influências do entorno, remodelando a cultura desse povo, sem, no entanto, criar uma descaracterização que pudesse significar uma ruptura étnica.

Porém, o fator econômico e de produção tem levado os Terena à situação de dependência externa, fazendo-se necessário o surgimento de alternativas de desenvolvimento, conjugadas com a concepção de mundo. A escola oficial não tem sido um instrumento que leve em conta a cultura indígena e os conteúdos de vida, tais como, a educação familiar, a terra e a economia, entre outras. É de se lastimar que a escola oficial e seus mantenedores, geralmente, não oportunizem, ainda hoje, a abertura para um trabalho educativo que ajude a construir novas perspectivas para o povo, com alternativas que correspondam à realidade interna da aldeia, enquanto uma comunidade diferenciada etnicamente, mas que mantém uma estreita relação com o entorno.

Até pouco tempo, a discussão sobre o direito a uma educação diferenciada não tinha espaço entre os professores e lideranças, facilitando que o ensino fosse tão somente uma extensão de fora. O acesso a informações, através de encontros, seminários e/ou formação continuada de professores indígenas, dos direitos indígenas na área da educação, tanto em nível nacional como em nível estadual, tem feito com que a comunidade busque, junto ao Poder Municipal, que é o órgão executor das ações, mais espaços políticos e, também, pedagógicos.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998b, p. 12), somente a "construção e implementação pedagógica que promova o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às suas particularidades lingüísticas e culturais" irá corresponder aos interesses políticos e à pedagogia das tradições indígenas. Portanto, é necessário construir uma proposta pedagógica que tenha condições de fazer frente ao que fora colocado pelo sistema educativo oficial até

então, propondo, como objetivo, o conhecimento da realidade cultural, valorizando o saber acumulado tradicionalmente, que, juntamente com a consciência sobre o entorno e a articulação entre estes dois contextos, possibilitaria alternativas viáveis de etnodesenvolvimento.

Hoje já é possível afirmar que a escola deixou de ser uma imposição em terras indígenas para se tornar uma reivindicação dos povos indígenas (MATO GROSSO DO SUL, 2004.). Percebe-se que a comunidade terena, em que pese toda a influência do entorno, quer apropriar-se cada vez mais da escola e fazê-la um instrumento de desenvolvimento e autonomia.

Podemos então perceber que o ensino da língua materna contribui na vida escolar dos alunos Terena, como relata a (Neves, 2008, pág. 05) que: “[...] a educação bilíngüe representou a possibilidade concreta da superioridade das línguas indígenas na escola [...]”, Isso porque, antes se percebia que as crianças eram tímidas com seus professores, pois o ensino era feito na língua portuguesa, e ainda por ser um professor não indígena e isso causava nas crianças um certo constrangimento, mas a partir do momento que os professores indígenas assumiram as suas salas de aula, o ensino na instituição escolar, passou a ser visto com outros olhares, ou seja, dando um novo sentido e perspectiva de um ensino-aprendizagem diferenciada e de qualidade.

REFERÊNCIAS

COLOCAR TODOS OS AUTORES QUE VC USOU NO TEXTO

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. A história do povo Terena. São Paulo: MEC, SEF, USP, 2000.

BAUMAM, Zygmunt, Modernidade Líquida, ed.JZE, 2001.

CARVALHO, Rosely Fialho de. Subsídios para a compreensão da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul. 1995. 130f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Os direitos do índio: ensaio e documentos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

ESTATUDO DO ÍNDIO. Lei nº. 6001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível <http://www.socioambiental.org/pib/epi/terena.shtml> acesso: 30/05/2006.

LDB – Lei Darcy Ribeiro (Lei nº. 9394, de 1996) a constituição da Educação Brasileira.

Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena “General Rondon” Aldeia Bananal – Distrito de Taunay

MELIÁ, Bartolomeu- Educação Indígena e Alfabetização, Edição Loyola, São Paulo, 1979, 91 p.

NEVES, Josélia Gomes. Revista Espaço Acadêmico, nº85, junho/2008.

www.espacoacademico.com.br acesso em 10/09/08

OLIVEIRA, João Pacheco de. Políticas indígenas contemporânea na Amazônia Brasileira: território, modos de dominação e iniciativas indígenas. D’INCÃO, Maria Ângela. (Org). O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo Cortez, 2001. p. 217-233.

Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. BRASILIA: MEC, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da, HALL, Stuart, Identidade e Diferença, A perspectiva dos Estudos Culturais, ed. Vozes, Petrópolis R.J.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção. 2003. 161p. Dissertação (Mestrado em Historia) UFMS, Dourados.