

FERNANDO AUGUSTO AZAMBUJA DE ALMEIDA

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR
DOS TERENA DA ALDEIA BURITI-MS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2012

FERNANDO AUGUSTO AZAMBUJA DE ALMEIDA

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR
DOS TERENA DA ALDEIA BURITI-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2012**

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR DOS TERENA
DA ALDEIA BURITI-MS**

FERNANDO AUGUSTO AZAMBUJA DE ALMEIDA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa - Orientador

Profª Drª Adir Casaro Nascimento - UCDB

Profª Drª Noêmia Pereira Moura dos Santos - UFGD

CAMPO GRANDE-MS, 02 DE AGOSTO DE 2012

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

A minha mãe pelo amor, dedicação,
vida e educação, muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, a em quem deposito minha fé particular, por me guiar e amparar nos momentos difíceis.

Aos meus familiares, pela força e incentivo, que sempre valorizaram meus potenciais.

Ao Prof. Dr. Antonio Jacó Brand, por me ensinar o outro lado da história indígena, que fez a diferença na minha vida pessoal e acadêmica.

A Profª Drª Adir Casaro Nascimento pela força e incentivo, que sempre me levaram a continuar a caminhar profissionalmente.

A Profª Drª Maria Augusta de Castilho pelo incentivo e cooperação que me fez o profissional que sou hoje.

Ao orientador - Prof. Dr. Neimar Machado de Souza, pelo profissionalismo, competência, dedicação e pelas orientações que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, pelo convívio e aprendizado.

À Universidade Católica Dom Bosco, pelo incentivo e apoio financeiro.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos que passamos juntos, pela amizade e contribuição nas discussões e trocas de ideias.

Aos Terena da Aldeia Buriti, que colaboraram como sujeitos na execução da pesquisa.

Ao Cacique Rodrigues Alcântara da Aldeia Buriti, pela confiança e pela permissão para a realização da presente pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.

(Martin Heidegger - 1889-1976)

ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti**. Campo Grande, 2012. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, linha Diversidade Cultural e Educação Indígena, trata da construção do processo escolar dos Terena na Aldeia Buriti-MS. Os Terena iniciaram a escolarização em 1888, numa sala com paredes de taquarussú aberto e amassado em forma de tábua e o telhado de folhas de buriti com um professor Guarani Kaiowá denominado de José Ubiratan. Tratava-se de uma instituição incipiente, de iniciativa dos Terena de acordo com entrevistas preliminares, foi a estratégia dos Terena para se inserirem na sociedade não indígena. O objetivo geral da pesquisa é investigar o processo de escolarização verificado na aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti/MS, identificando as metodologias aplicadas entre 1887 e 2010, quando o currículo da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo tramita para uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngüe e o específicos são: identificar o processo de escolarização aplicado na aldeia Buriti entre 1887 e 2010; descrever a maneira como os professores do SPI ensinavam os conteúdos contidos no currículo nacional e ainda fazer uma relação entre a aprendizagem e a frequência escolar; pesquisar a visão das famílias Terena sobre a educação indígena diferenciada e as perspectiva das mesmas em relação a inclusão dos seus filhos na sociedade nacional; analisar as consequências da escolarização integracionista, implantada na aldeia Buriti, e a ruptura desta escolarização, para uma escola que fortalece a cultura e língua e o modo de ser Terena. . O procedimento metodológico iniciou-se com a revisão bibliográfica, seguida da análise documental com os documentos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI): avisos de posto, boletins da frequência escolar, relatórios mensais, semestrais e anuais, cartas, etc. A metodologia ainda teve como procedimento de coleta, a observação feita por meio das técnicas orais, entrevistas, com os professores, pais, alunos e anciões da aldeia Buriti-MS, o que foi fundamental para o conhecimento do processo escolar dos Terena na aldeia Buriti-MS. A pesquisa nos permite dizer que com a implantação do PIN (Posto Indígena de Nacionalização) Buriti em 1927, pelo SPI, a professora era geralmente a esposa do funcionário do SPI, que era designado para administrá-lo e o ensino era o mesmo das escolas brasileiras. A política era integrar os Terena superando sua identificação étnica, ou seja, um brasileiro sem identidade específica. As pressões sobre a sociedade Terena também configuram-se em políticas sistemáticas para que os indígenas deixassem de falar a língua materna. O resultado desse ensino é presente ainda hoje entre os Terena, na Aldeia Buriti; a maioria não fala mais o seu idioma materno, os praticantes dessa língua são poucos se restringindo -se aos anciãos. Com isso, transferiram-se para dentro da escola indígena os currículos convencionais das redes oficiais. No entanto, os Terena de Buriti-MS, apontam as primeiras observações, manifestaram um movimento de negociação política com a sociedade não-indígena por meio da instituição escola. A escola se torna para os Terena do Buriti-MS um espaço flexível, poroso e híbrido, onde há os avanços e desafios para a concretização de uma educação escolar indígena que realmente a comunidade do Buriti-MS quer, para que no futuro consigam a sua própria autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Terena do Buriti-MS, Educação escolar indígena, Desterritorialização

ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti**. Campo Grande, 2012. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

ABSTRACT

This research, developed in the Post-Graduate Masters and Doctorate in Education from Catholic University Dom Bosco, line Cultural Diversity and Indigenous Education, deals with the construction process of the school in the village of Terena Buriti-MS. The Terena started schooling in 1888, in a room with walls Taquarussu open and kneaded and shaped plank roof sheets buriti with a teacher named Joseph Guarani Kaiowá Ubiratan. It was an institution incipient initiative of Terena according to preliminary interviews, was the strategy of Terena to fall into the non-indigenous society. The overall goal of the research is to investigate the process of schooling in the village Buriti checked, the city of Two Brothers Buriti / MS, identifying the methodologies applied between 1887 and 2010, when the School's curriculum Municipal Indigenous Alexina Rosa Figueiredo being processed for indigenous education differentiated and are bilingual and specific: Identify the schooling process applied in the village between 1887 and 2010 Buriti; Describe how teachers taught the SPI content contained in the national curriculum and still make a relationship between learning and school attendance; Find the vision of families on Terena indigenous education and differentiated perspective of the same in relation to inclusion of their children in society; analyze the consequences of schooling integrationist, located in the village Buriti, and disruption of this school, to a school that strengthens the culture and language and way of being Terena. . The methodological procedure began with a literature review, followed by the analysis of documents with the documents of the Indian Protection Service (SPI): post notices, bulletins, school attendance, monthly reports, semi-annual and annual letters, etc.. The methodology still had the collection procedure, the observation made by the techniques oral interviews with teachers, parents, students and village elders Buriti-MS, which was fundamental to the understanding of the process school in the village of Terena Buriti -MS. The survey allows us to say that with the deployment of PIN (Indian Post Nationalization) Buriti in 1927 by SPI, the teacher was usually the wife of the official SPI, who was appointed to administer it and teaching was the same Brazilian schools . The policy was to integrate the Terena overcoming their ethnic identification, ie a Brazilian without specific identity. The pressures on society Terena also set up in systematic policies for the Indians ceased to speak the language. The result of this teaching is still present today among Terena, the

Village Buriti, the majority does not speak your native language, that language practitioners are gradually restricting the elders. Thus, transferred into the school curricula indigenous conventional networks officers. However, the Terena Buriti-MS, show the first observations, showed a movement of political negotiation with the non-indigenous society by establishing school. The school becomes for the Terena Buriti-MS a flexible, hybrid porous and where there are gaps and challenges for the implementation of an indigenous education that the community really do Buriti-MS wants to succeed in their future own autonomy.

KEYWORDS: Terena do Buriti-MS, Education Indigenous school, Deterritorialization

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - Terena fardados e patentes	26
FOTO 2 - Marechal Candido Mariano Rondon.....	49
FOTO 3 - Trabalhadores limpando a área para a construção do Posto Indígena de Nacionalização Buriti.....	57
FOTO 4 - Construção do Posto Indígena de Nacionalização Buriti.....	57
FOTO 5 - A construção da escola Indígena Buriti	63
FOTO 6 - Alexina Rosa Figueiredo.....	68
FOTO 7 - Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo	70
FOTO 8 - Oficina Ouvir Memórias, contar histórias (A)	91
FOTO 9 - Oficina Ouvir Memórias, contar histórias (B).....	94
FOTO 10 - Oficina Ouvir Memórias, contar histórias (C).....	94
FOTO 11 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (A).....	94
FOTO 12 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (B).....	95
FOTO 13 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (C).....	96
FOTO 14 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (D).....	97
FOTO 15 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (E).....	98
FOTO 16 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (F).....	99
FOTO 17 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (G).....	100
FOTO 18 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (H).....	101
FOTO 19 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (H).....	104

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Região dos Mbaya Guaykuru.....	23
FIGURA 2 - Ocupação histórica dos Terena na região da Invernada Buriti	36
FIGURA 3 - Localização da Terra Indígena Buriti-MS	40
FIGURA 4 - Esboço da localização da Escola do José Ubiratan	48
FIGURA 5 - Terra indígena Buriti.....	63

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro para a condução da entrevista com os Anciões	114
ANEXO B - Roteiro para a condução da entrevista com os Professores.....	115
ANEXO C - Roteiro para a condução da entrevista com os Pais.....	116

LISTA DE SIGLAS

AIDSESEP	- Asociación Interétnica de Desarrollo de la selva Peruana
ALBAMA	- Aliança Batista Missionária da Amazônia
ALEM	- Associação Linguística Evangélica Missionária
ANAI	- Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANIBA	- Associação Nacional de Apoio ao Índio da Bahia
ANTAPAMA	- Associação dos Povos Indígenas do Pará e Maranhão
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDI	- Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIDOB	- Central De Publos Y Comunidades Indígena Del Oriente Boliviano
CIMI	- Conselho Indígena Missionário
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COIAB	- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONFENANIAE	- Conferación de Nacionalidades Indígenas de la Amazônia Ecuatoriana
CPIAC	- Comissão Pró-Índio do Acre
CPISP	- Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	- Centro de Trabalho Indigenista
FAO	- Fórum Amazônia Oriental
FOIRN	- Federação das Organizações Indígenas do rio Negro
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
GTME	- Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
IECLB	- Igreja Evangélica da Confissão Luterana no Brasil
INESC	- Instituto de Estudos Sociais Econômicos
ISA	- Instituto Sócio Ambiental
LDB	- Leis das Diretrizes Básicas
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
MEVA	- Missão Evangélica da Amazônia
MNTB	- Missão Novas Tribos no Brasil
OGPTB	- Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues
ONG	- Organização Não Governamental
ONIC	- Organización Nacional Indígena de Colombia

OPAN	- Operação Amazônia Nativa
OPAN	- Operação Anchieta
P. P. P.	- Projeto Político Pedagógico
PIN	- Posto Indígena de Nacionalização
RECINEI	- Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SIL	- Summer Institute of Linguistics
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNI	- União das Nações Indígenas
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - OS TERENA DO SUBGRUPO TIXANÉ-GUANÁ	19
1.1 Do Êchiva ao lado oriental do rio Paraguai.....	21
1.2 Guerra entre o Brasil e o Paraguai	25
1.3 Os Terena na guerra ficaram sem terra	28
1.4 O processo de ocupação da Aldeia Invernada (Buriti).....	32
CAPÍTULO 2 - A INVERNADA BURITI E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR	44
2.1 A estratégia dos Terena do Buriti para estarem inseridos na sociedade ocidental	47
2.2 A política educacional do SPI na Aldeia Buriti.....	53
2.3 A FUNAI e a Escola XV de novembro na Aldeia Buriti	64
2.4 A Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo.....	67
CAPÍTULO 3 - NOVAS PERSPECTIVAS A PARTIR DE 1980	73
3.1 Os movimentos indígenas em busca de uma educação para Índio	76
3.2 Educação escolar indígena diferenciada para os Terena da Aldeia Buriti	80
3.3 Os Terena da Aldeia Buriti em busca da autonomia para uma educação diferenciada ..	86
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta resultados do projeto de pesquisa “O processo de construção escolar dos Terena da Aldeia Buriti” submetido ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, linha três, Diversidade Cultural e Educação Indígena, da Universidade Católica Dom Bosco. A pesquisa foi realizada na Aldeia Buriti, localizada no município de Dois Irmãos do Buriti, estado de Mato Grosso do Sul. Nela, investiguei o processo de escolarização verificado na aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti/MS, identificando as metodologias aplicadas entre 1887 e 2010.

Antes de discorrer sobre a pesquisa desenvolvida, considero propício falar um pouco de minha trajetória até o encontro com os Terena da Aldeia Buriti. Em 2003, ingressei, por meio de vestibular, no curso de História da Universidade Católica Dom Bosco. No primeiro semestre, o professor Neimar Machado de Sousa, que foi professor da disciplina História Antiga I me convidou para participar como estagiário no Centro de Documentação Teko Arandu (CEDOC) no Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (NEPPI). Iniciei, em agosto de 2003, no Centro de Documentação, onde conheci o professor Antonio Brand, que se tornou o meu orientador nos projetos do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Foi no CEDOC Teko Arandu que iniciei os meus primeiros contatos com as leituras sobre as populações indígenas de Mato Grosso do Sul. Essas leituras trouxeram muito desconforto e foram responsáveis pela desconstrução dos estereótipos sobre esses povos, que até então eram arraigados em mim. A partir das pesquisas e catalogação dos documentos do CEDOC e grupos de estudos no NEPPI com encontros quinzenais, consegui compreender o outro lado da história, que era o indígena sendo oculto como sujeito da sua própria história.

Durante o curso de Graduação em História, participei de vários eventos científicos apresentando banners e trabalhos orais. Apresentar, os resultados das pesquisas realizadas no Centro de Documentação sobre a etnia dos Kaiowá e Guarani, foi de suma importância para o meu aprendizado.

Concluí o curso de Graduação em 2006, e continuei no NEPPI como estagiário. Nesse ano, foi aprovado um projeto patrocinado pela Fundação Ford denominado: Rede de Saberes, a permanência do indígena na Universidade, de cuja equipe do qual fiz parte. Uma das ações do projeto Rede de Saberes seria a admissão dos acadêmicos indígenas no quadro de estagiários no Centro de Documentação Teko Arandu, onde eu tinha a função de coordenador técnico.

Os acadêmicos indígenas escolhidos para estagiar no CEDOC foram Eder Alcântara Oliveira, Jonivaldo Alcântara Pinto, Ramão Fermino, Edneide Bernardo Farias e Juvenil Cruz. Exceto o último, os outros pertenciam à etnia Terena da Aldeia Buriti. O convívio diário no Centro de Documentação fez com que criássemos um forte laço de amizade e fui convidado para conhecer a aldeia.

Em um final de semana do primeiro semestre de 2007, fui com os acadêmicos indígenas conhecer a Aldeia Buriti. Fui muito bem recepcionado pela família do Eder Alcântara Oliveira e, a partir desta visita, passei a frequentar a Aldeia Buriti. Nesse meio tempo, conheci a Professora Doutora Marta Brostolin, que foi convidada para o cargo de coordenadora local do Programa “Rede de Saberes”.

A professora Marta Brostolin coordenava um projeto do PIBIC (Os diferentes sentidos sobre o aprender e o ensinar no contexto cultural Terena - 2007-2008), na Aldeia Buriti, e, quando fiquei sabendo, solicitei a minha inserção no grupo, ao que ela prontamente aquiesceu. Trabalhamos até 2011.

Essa trajetória me fez enxergar o “outro lado da história”, ou seja, uma outra narrativa diferente daquela que a sociedade hegemônica (e a minha própria família) não conseguem ver nem compreender: todo um contexto histórico de desterritorialização e violência contra os povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Atualmente, atuo no Laboratório de História (LABHIS), na função de Arquivista e Coordenador Técnico e Professor colaborador no Curso de Licenciatura Geral na disciplina Diversidade e Inclusão II.

A presente pesquisa tem como objetivos (geral e específico): Investigar o processo de escolarização verificado na aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti/MS, identificando as metodologias aplicadas entre 1887 e 2010, quando o currículo da Escola

Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo tramita para uma educação escolar indígena diferenciada e bilingue. Descrever a maneira como os professores do SPI ensinavam os conteúdos contidos no currículo nacional; pesquisar a visão das famílias Terena sobre a educação indígena diferenciada e as suas perspectivas relação à inclusão dos seus filhos na sociedade nacional. Analisar as consequências da escolarização integracionista, implantada na aldeia Buriti, e a ruptura desta escolarização, para uma escola que fortalece a cultura e língua e o modo de ser Terena. Quando o currículo da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo tramita para um currículo indígena diferenciado.

A pesquisa é de caráter qualitativo e teve como procedimentos: pesquisa bibliográfica sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul, em especial os Terena, fazendo parte deste arcabouço de autores: Azanha (2001), Azara (1916), Altenfelder, (1949), Cardoso de Oliveira (1968), Cardoso (2000), Cunha (1998), Lima (1992) Schimit (1926), Marques (2009) e Vargas (2003). Com relação à educação escolar indígena: Candau (2000), Brand (2007) Nascimento (2004), Hilário (2004). Para fundamentação do campo teórico, procuro amparo em autores como: Bhabha (1998), Canclini (2000), Hall (2002) e Skliar (2000).

Na análise documental, os seguintes documentos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foram considerados: avisos de posto, relatórios mensais, bimestrais, semestrais e anuais, boletim de frequência escolar, cartas e relatório anual de aprovação dos alunos e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo da aldeia Buriti-MS. Na FUNAI foi tirado uma cópia do Processo de Reintegração de posse da aldeia Barreirinho para a aldeia Buriti, informação nº 48-DEID-DAF-2000 Brasília, 2000, para as considerações do contexto histórico da aldeia Buriti.

Além da pesquisa de observação foram utilizadas as técnicas de história oral para as entrevistas com os professores, lideranças, pais e anciões da aldeia Buriti-MS. Pois é por meio da oralidade que os Terena passam os seus saberes, de geração para geração, e com essa técnica, pode-se entender qual foi o significado da escola não indígena para os Terena, e por que o interesse em saber ler e escrever na gramática dos *purutuye* (como os Terena chamam o branco).

Apesar das produções específicas sobre a etnia Terena, a temática da minha pesquisa é relevante devido à proposta de evidenciar uma educação de conversão, porém dentro de um contexto de resistência, negociação, abrindo um espaço de diálogo entre a educação indígena e educação escolar indígena. O tema aparece como inédito e desafiador para mim, porém prazeroso pela oportunidade de construção.

No CEDOC Teko Arandu, encontra-se uma vasta documentação microfilmada e sonora sobre as populações indígenas de Mato Grosso do Sul. O conhecimento do acervo documental foi muito importante para discutir a forma organizacional que gravita em torno da Aldeia Buriti.

Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, o sentido da educação precisa ser ressignificado. Pois as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos. É preciso dialogar com as diferenças, afirmar uma cidadania plural que supere a fragmentação e colaborar para um novo projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulem (CANDAU, 2006).

Os Terena da aldeia Buriti-MS, sendo comunidade¹ e corpo docente da escola Alexina Rosa Figueiredo, estão refletindo e assumindo outras posturas em relação a essa educação complexa e multicultural, dialogando com as diferenças, para que assim possam afirmar sua identidade escolar.

Nesse processo, o papel da educação é de fundamental importância para se trabalhar a questão do imaginário coletivo, das mentalidades, das representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade. Com certeza, a educação é um aspecto especialmente relevante.

Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, que não apresente nenhum traço cultural (CANDAU, 2006).

A educação, para os Terena da Aldeia Buriti-MS, hoje, exige que se desvele o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Isso obriga o professor a repensar a sua postura, a seleção curricular, os conteúdos e conseqüentemente a análise de produção do aluno.

Com isso tentará chegar a um resultado que possa responder ou aproximar-se dos anseios problematizados no projeto, mostrando a trajetória desta escolarização que vai do tempo presente ao final do século XIX, compreendendo as conseqüências desta educação na comunidade Terena da aldeia Buriti-MS, que foi absorvida pela própria cultura e ressignificou essa escola no contexto Terena.

¹ Para os Terena da Aldeia Buriti, comunidade significa coletividade interativa, caminhando junto para o bem maior, que é intrínseco dos Terena da aldeia Buriti.

A dissertação apresenta a seguinte estrutura: dividida em três capítulos, sendo que o capítulo 1 aborda os Terena subgrupo Tixané-Guaná e está organizado em quatro momentos: no 1.1, a organização social e as alianças feitas com os Mbya-Guaycuru em troca de proteção e ainda da saída do Êchiva para o lado oriental do Paraguai. 1.2 Procurei detalhar os Terena na Guerra do Paraguai, na saída dos seus territórios conquistados para defender o território do então império brasileiro da invasão paraguaia. 1.3 Aponto as consequências pós-guerra, pois, os Terena ficaram sem seus territórios, que foram ocupados por ex-combatentes da dita guerra, e tiveram que se esparramar como empregados das fazendas na região. 1.4 Faço a trajetória de ocupação da internada Buriti, pelas famílias extensas Terena que se refugiaram durante a Guerra do Paraguai na Serra de Maracaju.

O segundo capítulo está organizado em quatro momentos e faz referência à internada Buriti e à construção do processo escolar. 2.1 Um breve relato sobre a estratégia dos Terena para estarem inseridos na sociedade nacional por meio da criação da escola de alfabetização, em que o professor da etnia Guarani Kaiowá José Ubiratan assumiu o compromisso de alfabetizar os jovens Terena do Buriti. 2.2 Aqui, apresento o histórico da política de educação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na Aldeia Buriti. 2.3 Apresento a continuação da política educacional do antigo SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tenta utilizar um projeto SIL, *Summer Institute of Linguistics*, no qual traduzia a Bíblia protestante para a língua Terena, e com isso tentar converter religiosamente e subalternamente esses povos. 2.4 Apresento a municipalização da educação na Aldeia Buriti até a criação da Escola Pólo Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo.

O terceiro capítulo está organizado em três momentos e faz referência às perspectivas a partir de 1980 sobre as reivindicações dos povos indígenas do Brasil, buscando os seus direitos e que estes fossem oficializados no contexto da Constituição Federal de 1988. O item 3.1 discorre sobre os movimentos indígenas em busca de uma educação para os índios. Com esse fim foram criadas várias ONGS e Associações para fortalecer os movimentos indígenas e dar apoio jurídico nas suas reivindicações. 3.2 Apresento a educação escolar indígena diferenciada que os Terena da Aldeia Buriti querem segundo a sua realidade, uma educação escolar que busca o conhecimento “academizados” e o conhecimento indígena. Esses são os dois fatores principais que lhes dão subsídios para realizarem suas reivindicações. 3.3 Aqui, apresento uma escola diferenciada, na qual os terena criaram um espaço de redemocratização poroso e flexível de resistência e negociações, para que pudessem transitar entre as fronteiras culturais, buscando conhecimento e com isso viesse suprir as necessidades da comunidade do Buriti, fortalecendo a cultura e reafirmando a identidade.

O presente estudo contribui certamente para a reflexão dos processos educativos pelos quais os Terena da Aldeia Buriti passaram e passam, e com isso adquirem respaldo para a construção de uma educação escolar indígena diferenciada e autônoma..

CAPÍTULO 1

OS TERENA DO SUBGRUPO TIXANÉ-GUANÁ

Os Terena falam uma língua da família linguística Aruak e descendem dos Tixané-Guaná mencionado pelos cronistas setecentistas. Até o final do século XIX, estavam separados e se distinguiam entre si, em vários povos: Terena ou Etelenoé, Echoladi, Quinquinau e Laiana. Os anciãos da Aldeia Buriti reconhecem ainda hoje os termos Etelenoé, Laiana e Quinquinau (AZANHA, 2000).

A autodenominação Terena aplica-se hoje a todos que se reconhecem e são reconhecidos como tal. Além da filiação para o reconhecimento étnico, os Terena possuem outro critério: o compartilhar da solidariedade étnica, isto quer dizer que, mesmo que uma pessoa filha de Terena resida há anos fora da aldeia, ela deve ser solidária com seu povo se quiser ser Terena, conforme Azanha (2000, p. 21) “o haver nascido em uma aldeia Terena não é condição necessária para o reconhecimento da identidade étnica Terena”.

São várias as características socioculturais dos Terena que os englobam na tradição cultural Aruak. Uma delas é desempenhada pela agricultura na sua economia. Antigamente, a agricultura dos Tixané-Guaná era admirada pela sua sofisticação, com utilização até mesmo de uma espécie de arado (*warere-apêti*), descrito pelos cronistas e ainda hoje lembrado pelos Terena mais velhos da Aldeia Buriti.

As outras características, segundo Azanha (2000, p. 27), “são a terminologia de parentesco do tipo havaiano², os primos, tanto paralelos quanto cruzados, são assimilados aos irmãos, e a estrutura social fortemente patrilinear”.

² O sistema de parentesco havaiano é utilizado para definir a atribuição de uma pessoa para um grupo de parentes por meio da consanguinidade e afinidade (MORGAN, 1871).

Ou seja, o sistema Terena não faz distinção entre primos e prole, todos os quais pertencem ao mesmo parentesco por afinidade, só que os filhos e filhas recebem o nome do pai, mas somente os filhos transmitem a denominação a sua prole, isso significa que a qualificação é transportada indefinidamente pela linha masculina.

Interpreta-se que a abertura para o exterior dos Aruak foi responsável pela incorporação ao seu patrimônio cultural de saberes e equipamentos culturais de outros povos e teria lhes favorecido a adaptação em ambientes diversos, o que explicaria o seu expansionismo e seu domínio sobre outros povos, que reputavam de inferiores.

Essa teoria está fundamentada com a realização de alianças com povos que os Tixané-Guaná consideravam superiores, politicamente falando, desde que isso lhes trouxesse vantagens, como ocorreu no passado com os Mbyá-Guaicuru ou depois com os *porutuyé* (Branços).

Criando um espaço, os Tixané-Guaná faziam suas negociações com outros povos e com isso adquiriam conhecimentos dessas culturas e os adequavam ao seu modo de ser ou sua realidade, trazendo para dentro da comunidade outros conhecimentos terenizados³, que passavam a fazer parte da sua cultura.

Bhabha explica este espaço de negociação com os Tixané-Guaná como entre-lugar e de acordo com ele:

O entre-lugar trata-se de uma estratégia de subjetivação que dá início a novos signos de identidade, ou seja, um espaço de articulação entre as diferenças culturais, articulação esta que causa estranhamento e negocia os poderes da diferença (2007, p. 43).

Pode-se dizer, como base no que afirma o autor, que um entre-lugar nada mais é do que um espaço-tempo liminar, ou seja, um espaço intersticial (espaço de tempo) onde as culturas convivem e negociam a sua existência. Os Terena, após a Guerra do Paraguai utilizaram deste estratagema para transitarem nesses dois mundos”, como estratégia de reciprocidade e com isso garantir a sua cultura e a promessa da demarcação do seu território.

Um espaço liminar, situado no meio das designações de identidade; uma ligação que constrói a diferença, ou melhor, um movimento que evita que a diferença seja vista através de polaridades e binarismos fixos (pois seria esta a designação de diversidade), pois tal espaço reconhece as diferenças e as encara.

³ Estou chamando de terenizados, conhecimentos exógenos, que, quando é de interesse dos Terena e da comunidade, eles transformam para seu proveito dentro da comunidade tornando-os parte da cultura por exemplo a Igreja Católica (espaço físico) é o local onde os Terena batizam suas crianças com broto de laranjeira e sal, pois broto representa a criança, o novo, e o sal a preservação.

Esse movimento e passagem que o entre-lugar permite, acaba por abrir espaço para um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem hierarquia. Esta noção de hibridismo nos auxilia a entender que nenhum sistema cultural se constitui sem a diferença (HALL, 2003). É válido destacar que esta relação não é realizada com base na tolerância, mas sim numa interação, numa negociação, em que é possível o reconhecimento e aceitação da diferença.

Tal espaço é um momento onde as experiências da nação e seus valores culturais são de fato negociados. Foi a estratégia dos Tixané-Guaná para sua sobrevivência utilizando deste espaço poroso, flexível para as reivindicações, os seus avanços e recuos perante uma sociedade homogeneizadora. Um exemplo disso foi a sua aliança com os Mbayá Guaycuru, para sua proteção contra os seus inimigos: os Guarani, os espanhóis e os bandeirantes. Em troca disso houve uma hibridação cultural de ambas as partes.

1.1 Do Êchiva ao lado oriental do rio Paraguai

A aliança dos Tixané-Guaná com os Mbayá-Guaykuru foi responsável, pela grande migração daqueles povos para as margens orientais do rio Paraguai, nas últimas duas décadas do século XVIII.

Os Guaná tinham uma aliança de cooperação com o Mbayá Guaykuru de proteção e outros acordos que estão abaixo citados, em troca os Tixané-Guaná plantavam a roça, teciam os tecidos vermelhos para os Mbayá-Guaykuru e ainda eram feitos os casamentos entre os nobres e ambas etnias.

O processo social que envolveu uma sociedade demograficamente superior e estratificada como os Tixané-Guaná e outra inferior em população e predominantemente caçadora e coletora, os Mbayá, é que eram relações claramente explicitadas de aliança baseada na troca de serviços, roças versus proteção guerreira, e de produtos de ferro conseguidos pelos Mbayá nas suas excursões guerreiras contra os estabelecimentos espanhóis.

Os dados históricos nos levam a suspeitar que a agricultura Tixané-Guaná permitiu aos Mbayá ampliarem sua potência guerreira que, somado aos cavalos tomados dos espanhóis, transformaria este povo no mais forte adversário da colonização europeia das margens do rio Paraguai, entre o Apa e o Taquari (AZANHA, 2000).

Os Tixané-Guaná dispunham de uma estrutura social muito mais sofisticada do que seus vizinhos Mbayá. Estavam estratificados em camadas hierárquicas, os nobres, *naati*,

os que mandam, e a plebe ou soldados, *Wahêrê-xané*, os que obedecem (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968).

Percebe-se que os Tixané-Guaná tinham o seu modo de ser e isso era transmitido para os mais jovens para que a cultura fosse preservada por meio da transmissão oral e prática.

A dependência observada pelos cronistas e autores, era na verdade um sistema social único na América do Sul, responsável pelo domínio, durante quase dois séculos, de um território maior que muitos países da Europa.

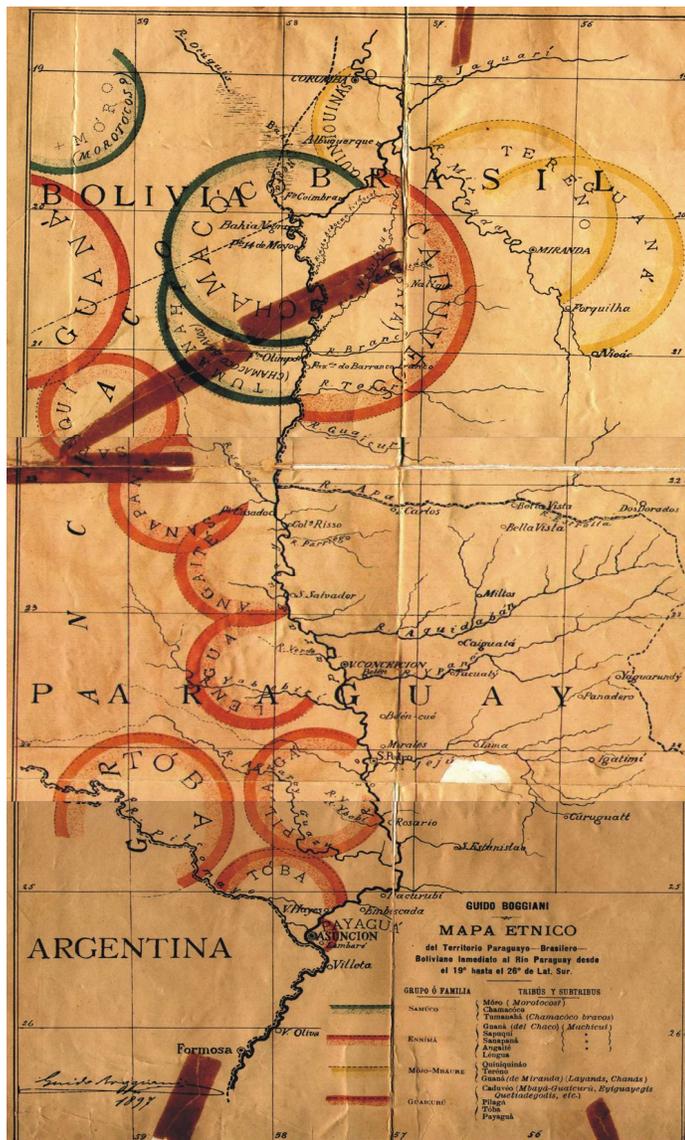
As relações de aliança entre os Tixané-Guaná e os Mbyá Guaykuru estavam alicerçadas no casamento: os chefes Tixané-Guaná cediam mulheres da sua casta para casar-se com os nobres Mbayá (AZANHA, 2000). As relações entre os dois grupos, por essa via, consolidariam, ao longo do tempo, uma estrutura social complexa: de um lado, um segmento social autônomo na posição de fornecedor de mulheres e alimentos; de outro, uma casta guerreira tomadora de mulheres e doadora de instrumentos de ferro e cavalos e responsável pela segurança dos grupos locais.

Na década de 1760, a pressão crescente dos espanhóis sobre o território Mbyá, localizado nas margens ocidentais do Paraguai, somada às disputas internas por prestígio guerreiro, forçou a migração dos Tixané-Guaná para o lado oriental do rio Paraguai, essa migração se estendeu até as primeiras décadas do século XIX. Os subgrupos Tixané-Guaná, que se estabeleceram ao leste do Chaco, mantiveram, contudo, no novo território a forma tradicional de organização em metades e estratos sociais endógamos, suas roças e também a aliança com os Mbyá Guaykuru (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

Segundo Azanha (2000, p. 36) “a resistência dos Mbyá-Guaykuru ao avanço dos paulistas que se dirigiam a região de Cuiabá manteve os Tixané-Guaná distantes de maiores relações com europeus. Essa situação se manteve até a última década do século XVIII”.

Certamente, os Tixané-Guaná viram na aliança com os portugueses mais vantagens do que aquelas que lhes propiciavam os Mbyá. O fato marcante segundo Azanha (200, p. 36-37) é que as fortificações portuguesas estabelecidas nas últimas décadas do século XVIII na banda oriental do rio Paraguai se localizaram precisamente nas proximidades das aldeias Tixané-Guaná. Enquanto isso, os Mbyá se isolaram no interflúvio Nyutaca-Nabileque.

Figura 1 - Região dos Mbya Guaykuru



Fonte: Guido Boggiani

O mapa anterior (Figura 1) mostra o território em que os Mbya-Guaykuru se isolaram. Esta região permanece ainda hoje como território dos Kadiwéu e seus descendentes, e ainda mostra a região em que os Tixané-Guaná se instalaram nas regiões Miranda e Aquidauauna, e outras etnias que viviam nas fronteiras do Paraguai, Bolívia e Brasil. Destaco ainda, a etnia dos Chamacocos que viviam na região dos Mbayá-Guaykuru, e mais tarde tornam-se escravos deste. Este mapa foi desenhado por Guido Boggiani no século XIX.⁴

⁴ Boggiani, foi um pintor, desenhista, fotógrafo, etnólogo italiano que em 1887 aventurou-se pelo interior do Brasil, Bolívia e Paraguai para documentar a vida dos índios da região e comercializar com peles de animais, especialmente dos cervos do Pantanal.

A relação com os Mbyá-Gauykuru forneceu aos Tixané-Guaná, além de uma segurança que lhes facultou um crescimento demográfico significativo, o conhecimento dos trabalhos em metal e, sobretudo, do pastoreio. Estes novos meios de subsistência propiciaram àqueles grupos o domínio sobre o meio e a geração dos excedentes enormes no contexto das sociedades indígenas sul-americanas (AZANHA, 2000).

Outro ponto marcante no que diz respeito às relações entre os Tixané-Guaná e a população neobrasileira, era uma relação entre iguais e nenhum cronista menciona qualquer coisa sequer próxima de uma relação de dominação nas suas descrições dos contatos entre os Terena e a população brasileira; sempre as descrevem como livres e espontâneas, bem ao contrário do que em geral sucedia em outras regiões.

Schmidt (1971, p. 26) confirma que:

Em todos os lugares em que a literatura menciona a relação das tribos aruaques com os invasores europeus é frisada sua disposição amistosa para com eles e o motivo dessa harmonia com os invasores europeus está intimamente ligado aos motivos da expansão das culturas aruaques. A fundação e manutenção da posição dominante perante outras tribos de modo algum pode ser tão bem alcançada como meio das vantagens oriundas de relações amigáveis com culturas mais elevadas.

Ao longo de sua história os Tixané-Guaná buscaram por meio de alianças e negociações hibridarem-se com outras culturas como estratégia de sobrevivência, com isso trazendo para seu grupo conhecimento, expansão territorial e comercial para a manutenção do seu povo.

Nestor Canclini, em “Culturas Híbridas” (2000), afirma que são múltiplos os elementos que provocam efeitos híbridos nas populações tradicionais. Neste sentido o autor acentua que:

Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação (CANCLINI, 2000, p. 285).

De modo semelhante os Tixané-Guaná transformaram seus tradicionais meios de vida para conseguir inserir-se naquele mundo que girava e funcionava sob o eixo da informação, provocando mudanças na configuração da sua cultura e identidade que passou por grandes transformações durante e após a guerra.

Podemos encontrar em Canclini (2000) a definição de hibridação como sendo o fenômeno que abrange “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas (p. XIX)”, lembrando-nos de que este processo se constitui até de forma improvisada, não planejada. Estas afirmações nos remetem, então, a compreender que as culturas e identidades não podem mais ser consideradas estáveis, imutáveis e, por conseguinte, previsíveis, são sim artefatos abertos, flexíveis, mutantes e plurais.

Os Tixané-Guaná tinham uma aliança alicerçada na reciprocidade e um comércio justo, mas com o surgimento do conflito entre o Paraguai e o Brasil a história mudou radicalmente.

1.2 A Guerra entre o Paraguai e o Brasil

A eclosão do conflito entre o Paraguai e Brasil, no final de 1864-1870, viria afetar, de forma drástica, a vida em todas as aldeias Tixané-Guaná, pois um dos palcos do conflito foi justamente em território destes povos e, como aliados que eram dos brasileiros, sofreram ataques por parte das tropas invasoras. Com isso, as aldeias existentes na região de Miranda e Aquidauana se dispersaram com seus habitantes para regiões inacessíveis como a Serra de Maracaju.

As consequências desse conflito para a sociedade Terena foram as seguintes: em primeiro lugar, a guerra acarretou uma mudança radical no modo de viver destes grupos indígenas com a população local.

Finda a guerra, o quadro político social dos Terena se alterou radicalmente, passaram a se relacionar com grupos de brasileiros mais heterogêneos na sua composição, e mais oportunistas. Nesses novos tempos, a antiga relação de respeito e dependência mútua foi modificada (AZANHA, 2000).

Com a desmobilização do Exército Imperial, fixaram-se na região pessoas aventureiras dispostas a lutar pela permanência na terra e a ocupação daquela região devastada do ponto político e social dos ex-combatentes que viam a possibilidade de ficarem ricos com a posse do território que até então era dos Terena.

Esses novos *purutuyé*, a maioria chegada de regiões do Brasil onde a relação com os índios era fundada na prepotência e no desprezo ao “bugre⁵”, desconheciam completamente qual havia sido o papel dos Terena e demais grupos Tixané na conquista da região e sua manutenção em mãos brasileiras (AZANHA, 2000).

Os Terena se surpreenderam com o caráter predador dos novos colonizadores, pois recorriam às autoridades de Cuiabá para defender suas terras e seus direitos, “autoridades que, antes e durante a guerra com o Paraguai, tratavam os nossos patrícios com o respeito devido a aliados e distribuindo patentes aos seus chefes”.⁶

Foto 1 - Terena fardados e patentes.



Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1042> (2011)

⁵ O termo bugre originou-se num movimento herético, na Europa, durante a Idade Média, representando uma força contrária aos preceitos ditados pela ortodoxia da Igreja. Surgiu no século IX, na Bulgária, tendo sido batizado como bogomilismo, inspirado no nome do padre Bogomil, considerado fundador da seita herética. [...] Aos poucos, no Mundo Ocidental, o sentido da palavra bugre vai se transportando de um mundo religioso para um mundo profano, levando consigo a ideia do bugre como o devasso, o sodomita, o pederasta, o infiel em que não se pode confiar, que representa a porção mais baixa da sociedade europeia. [...] No Brasil, os costumes dos índios, os hábitos alimentares, o fato de andarem nus, a cor da pele, os traços faciais, a "imoralidade" e a relação com o meio ambiente seriam vistos como sinais de proximidade ou mesmo plena imersão na natureza, configurando uma pré-humanidade que mal se distingue da animalidade — esta entendida como prova da privação das luzes da fé religiosa (GUISARD, 1999).

⁶ Entrevista realizada com Armando Gabriel da etnia Terena morador da Aldeia Córrego do Meio (1985), está anexada nos autos do processo 0820.0465-1993, FUNAI.

A Foto 1 mostra dois índios da etnia Terena usando fardamento do exército imperial brasileiro. O índio Terena à esquerda em pé está com uma farda de soldado, o outro índio Terena à direita sentado, está com uma farda e patentes de capitão: até o início do século XX eles vestiam as fardas para mostrar que fizeram parte do exército imperial contra a invasão paraguaia em seus territórios (acervo da Comissão Rondon, s/d.).

Mas estes procedimentos imperiais de criar patentes para os Terena na guerra com o Paraguai não impediram a dispersão das Aldeias Terena por uma vasta região, pois os seus territórios foram tomados por não-indígenas, assim, abalando a estrutura social deste povo com a perda das suas bases territoriais tradicionais.

O pós-guerra é a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona de conflito, com a desterritorialização fundiária em prol dos novos ocupantes. Esse grande empreendimento de reordenação territorial e de consolidação da fronteira só foi possível graças à liberação das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra.

Trindade Alves⁷, da etnia Terena, morador na Aldeia Buriti, disse que:

Meu pai falava que, nesta época, os Terena se tornaram escravos dos fazendeiros, aqueles que roubaram a nossa terra para formar fazenda, os patrícios não podiam mais sair das fazendas, pois se tornaram refém dos fazendeiros, porque até a comida era cobrada dos Terena. Os nossos patrícios trabalhavam sem ganhar nada, sempre ficavam devendo para o fazendeiro, meu pai contava isso.

Percebe-se que a sociedade Terena é cindida em duas partes, pois até o acontecimento desse evento, a Guerra do Paraguai existiu uma sociedade tradicional estratificada, onde cada casta sabia sua função dentro daquela sociedade e a importância de cada uma para a sustentação da estrutura sociopolítica dos Terena.

Com o término da guerra do Paraguai, os Terena se viram obrigados a constituírem uma nova sociedade, construída a partir do fragmento social que restou dela, ou seja, os Terena para sua sobrevivência político-social num entorno homogeneizador, constituiu uma nova forma social e política dentro de um espaço poroso e flexível de negociações com os não indígenas.

⁷ Entrevista realizada no dia 22/03/2010, na Aldeia Buriti-MS.

1.3 Os Terena na guerra ficaram sem terra

Segundo Altenfelder Silva (1949, p. 281), no tempo da Guerra do Paraguai, existiam as seguintes aldeias Terena na região sul do então Mato Grosso: *Ipegue*, no interior da área entre a margem esquerda do rio Aquidauana e seu afluente Agachi; Tuminiku, nas proximidades da atual Aldeia Bananal; Imokovookoti, nas proximidades da atual Aldeia Cachoeirinha; Naxedaxe, entre as aldeias Ipegue e Cachoeirinha; Háokoé, situada uma légua a nordeste de Tuminiku; Kamakuê, nas proximidades de onde seria depois construída a estação Duque Estrada, da ferrovia Noroeste do Brasil; Akuleá e Moreira, tratando-se esta última provavelmente da aldeia Layana de Maguo, mencionada pelo frei Mariano de Bagnaia em 1863; Brejão, nas proximidades da atual Nioaque; Limão Verde, próximo a Aquidauana; Coxi, junto ao rio Coxim, afluente do alto Taquari; e Cerradinho, próximo a cidade de Campo Grande (AZANHA, 2000).

Os Terena foram levados para Dourados para auxiliar na “civilização dos Guarani Kaiowá” e também foram levados para São Paulo para “amansar” os Kaigang (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000). Com isso o mapa localiza todo o Território dos Terena, mas não as aldeias que foram extintas: como exemplo, a aldeia que tinha relação com os Terena que, segundo Curt Nimuendaju, viviam no princípio do século XIX no alto do curso dos rios Pardo (Ueré) e Taquaruçú (Queluz), as quais teriam acompanhado a retirada dos fazendeiros para a região da Vacaria ao tempo da guerra.

Poder-se-ia acrescentar, conforme Roberto Cardoso de Oliveira (1960, p. 72), “a aldeia Sinikué, nome Terena atribuído à antiga aldeia Guaikú de Lalima, no rio Miranda”; e, segundo Azanha (2000, p 19-20), “as aldeias Agachi, ao sul do Ipegue; e Eponadigo, situada em afluente do Agachi”.

A guerra entre o Paraguai e o Brasil representou o marco histórico da passagem da sociedade Terena tradicional para a sociedade moderna, e a dispersão das aldeias o evento social que provocou aquela passagem. O significado social e cultural desta dispersão pode ser assim resumido: os Terena antes da guerra se estruturavam em estratos sociais hierarquizados, espacialmente organizados em aldeias redondas e com população numerosa, produzindo excedentes que fundamentavam uma relação de troca recíproca com uma rarefeita população neobrasileira (AZANHA, 2000, p. 89).

Observa-se que a dispersão das aldeias, provocada pela guerra, poderia ter sido um evento passageiro e sem poder suficiente para abalar e transfigurar inapelavelmente a estrutura social Terena, contudo, foi a perda das suas bases territoriais tradicionais que

acarretou uma alteração drástica no modo de viver com a população regional, agora já não mais rarefeita: os Terena passaram de fornecedores de bens e produtos para suprir a mão de obra para uma sociedade regional em processo de constituição, a quebra da autonomia política dos Terena, foi a quebra da autonomia econômica (AZANHA, 2000, p. 32).

Os Terena haviam lutado na Guerra para garantirem os territórios que ocupavam, mas este direito não foi garantido pelo governo brasileiro e a vida dos Terena foi, a partir daí, bem diferente (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

Depois de ganhar a guerra contra os paraguaios, o governo brasileiro começou a incentivar a ida dos *purutuyés* de outras regiões do país para o Sul do então Mato Grosso. Assim, o governo poderia controlar melhor a região, guardando a fronteira com fazendas de gado e plantações (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

As levas de migrantes começaram a chegar e, com isso, as fazendas se multiplicaram, a província de Mato Grosso vendia títulos de terras em grande quantidade sem em nenhum momento analisar que estas faziam parte dos territórios dos Terena que lutaram na guerra da Tríplice Aliança para garantir esse território, porém o governo do então Mato Grosso teve curiosamente um colapso de amnésia e esqueceu que os Terena estavam nesta área que foi vendida para os não indígenas.

Os Terena viram-se cada vez mais cercados pelas fazendas de gado, e ainda os rebanhos das fazendas estavam sempre destruindo as roças dos Terena, com isso a vida na aldeia ficou muito difícil e boa parte dos Terena foi obrigada a se empregar como trabalhadores nas fazendas e outros foram para regiões mais remotas da província (AZANHA, 2000).

Em 1850 foi decretada pelo governo imperial brasileiro a Lei de Terras, a qual determinava que a partir daquela data as terras poderiam ser compradas e vendidas sem precisar de aprovação do governo. Esta Lei tinha como finalidade forçar a colonização de mais terras e autorizava o governo a vender, por leilão, as terras devolutas, na qual estavam incluídas as terras indígenas que já não viviam em aldeamento, que eram chamados pelos brancos de “índios mansos” porque viviam pacificamente com os “civilizados”. Neste período, territórios tradicionais Terena foram tomados e vendidos em leilão, e esta nova fase afetou drasticamente a vida deste povo (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

O século XIX está crescentemente interessado na questão de terras. Nas fronteiras do Império, ainda em expansão, trata-se de alargar os espaços transitáveis e apropriáveis, no entanto, os índios ocupam uma posição singular, já que têm de ser legalmente, senão legitimamente, despossuídos de uma terra que sempre lhes foi, reconhecida.

A primazia e inalienabilidade do direito dos índios sobre as terras que ocupam deve se estender aos aldeamentos para onde haviam sido levados, mesmo que longe de suas terras originais. Tanto é verdade isto que, em 1819, a Coroa volta atrás na concessão de uma sesmaria dentro das terras da aldeia de Valença, de índios Coroados, e reafirma princípios fundamentais: as terras das aldeias são inalienáveis e não podem ser consideradas devolutas⁸.

Contra esses princípios bem assentes e que se inscrevem na tradição colonial, toda a sorte de subterfúgios será usada. Dir-se-á, por exemplo, que os índios são errantes, que não se apegam ao território, que não têm a noção de propriedade, não distinguindo o teu do meu. Contrariamente ao que maliciosamente se apregoa os índios errantes ou não, conservam a memória e o apego aos seus territórios tradicionais: em 1878, no Paraná, os índios de Garapuava, para espanto do governo central se recusaram a aceitar as terras que se lhes quer dar e pretendem recuperar as suas, ocupadas por duas fazendas (AZANHA, 2000).

Além da dependência que assim se cria, o desejo de instrumentos de ferro, roupa, quinquilharias, sem falar da proscrita mas onipresente cachaça, inicialmente oferecida para criar o hábito e, posteriormente, vendida, deve induzi-los ao trabalho e ao comércio.

Os conflitos entre os Terena e os fazendeiros eram constantes. Havia muita exploração dos proprietários brancos sobre o trabalho dos Terena. Um exemplo dos conflitos foi o que ocorreu por volta de 1890. Dois fazendeiros brigavam entre si na região de Miranda. A Fazenda Santana, que era disputada pelos dois fazendeiros foi saqueada por um deles, mas o proprietário resolveu culpar os Terena da região de Cachoeirinha. Por causa dessa acusação, os Terena foram obrigados a trabalhar de graça para o dono da fazenda (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

Os Terena de Cachoeirinha se revoltaram contra esse fazendeiro e muitas famílias deixaram a aldeia, buscando refúgio em Bananal e na Serra de Maracaju.

Os Terena mais velho da Terra Indígena Buriti ainda se lembram das conversas com seus pais em volta do fogo tomando mate, sobre o tempo da servidão. De acordo com os relatos de Armando Gabriel e do Professor Ramão Alves Pinto⁹:

⁸ Terras devolutas são terras públicas, indeterminadas ou determináveis, sem nenhuma utilização pública específica e que não se encontram, por qualquer título, integradas ao domínio privado. As terras devolutas pertencem, em regra, desde a Constituição de 1891 (art. 64), aos Estados-membros, excetuando-se aquelas indispensáveis à defesa das fronteiras, das fortificações e construções militares, das vias federais de comunicação e à preservação ambiental, que são de propriedade da União (CF/88, art. 20, II).

⁹ Professor Ramão Pinto Alves da etnia Terena foi professor da língua Terena na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo (*in memoriam*). Entrevista realizada no dia 07-04-2007. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

O meu tio me contava que na fazenda os Terena viviam devendo para o fazendeiro e não conseguiam pagar, não recebiam nada, quando iam fazer o acerto, ainda estavam devendo, se questionassem o patrício era chicoteado! E se tentassem fugir, os capatazes iam atrás traziam às vezes amarrados igual animal, e eram chicoteados na frente dos patrícios para servir de exemplo, e outras vezes eram mortos.

Os Terena eram submetidos à trabalho escravo por dívida, ou seja, não recebiam salários e pagavam tudo que consumiam no armazém das fazendas, ficando sempre em dívida com os patrões, e não podiam questionar a situação deplorável em que viviam.

Ainda, conforme o relato de Armando Gabriel da etnia Terena, que:

Os patrícios apanhavam até porque se atrasavam para tomar chá de manhã: o castigo era arrancar guaxuma com a mão numa distância comprida, quando o índio levantava as costas doía muito: e ainda o meu avô me contava que as tarefas eram distribuídas em forma de quinze braças medidas, se o patrício não dava conta no dia, no outro dia eram medidas novamente outras quinze braças e com isso ia acumulando, e o Terena iam trabalhando mais, mais e mais como escravo mesmo¹⁰.

À medida que seus antigos territórios iam sendo invadidos por remanescentes da guerra, os Terena iam deixando seus lugares de origem e se refugiando em lugares mais distantes em busca de proteção. Com isso as terras tornaram-se devolutas e a procura pelos não-indígenas era grande, transformando o território Terena em latifúndios para um grupo que detinha a relação de poder com o Estado e manipulava as autoridades regionais e locais para tirar proveito da situação incluindo o trabalho escravo dos Terena.

1.4 O processo de ocupação da Aldeia Invernada (Buriti)

Foi em nichos precários, localizados em pequenas parcelas de seu antigo território, agora esbulhados por terceiros, que os Terena conseguiram estabelecer uma nova sociedade, construída com os fragmentos da antiga estrutura social, em um processo gradual de sedimentação social por agregação paulatina de alguns grupos domésticos de diferentes aldeias tradicionais.

Os Terena desceram a Serra de Maracaju e outras regiões e, aos poucos, foram se instalando na Invernada Buriti, porém a partir da década de 1920 não fugiram deste processo geral de desterritorialização. Segundo a descrição detalhada do processo pelo diretor da 5ª

¹⁰ Armando Gabriel da etnia Terena morador da aldeia Córrego do Meio, município de Sidrolândia-MS, foi liderança de destaque, como cacique denunciou por várias vezes tanto no tempo do SPI como FUNAI, as áreas que pertenciam aos Terena e foram vendidas pelo governo do então Mato Grosso para os fazendeiros. Entrevista realizada no dia 08/04/2007 na Aldeia Córrego do Meio - MS.

Inspetoria Regional (IR5), Inspetoria do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Nicolau Horta Barbosa, em seu “Memorial sobre as Terras do Córrego Burity”, datado em Campo Grande, no dia 23 de dezembro de 1927, confirma que:

Entre os latifúndios de que muitos fazendeiros se apossaram antes de qualquer cultivo systemático, ou mesmo antes de qualquer conhecimento além das conjeturas, ou simplesmente baseado nas viagens a Cavallo - figurava a fazenda as Correntes, hoje repartida entre muitíssimos condôminos. Encostada ao S.E. nas quebradas da Serra Maracajú, era natural que seu proprietário a desconhecesse pessoalmente e não a cultivasse nos recantos ermos das furnas sombreadas de mattas grossas, por onde correm o princípio os córregos que se despenham serra-abaxo, para depois irromperem nos campos de cerradão; onde de longe são reconhecíveis os seus valles profundos pela cor verde escura de suas mattas intrincadas de taquarussu. Em um desses lugares ermos, e defendidos pela natureza agreste das vizitas incommodas dos civilizados - occultou-se por muito tempo um grupo de índios guaranys, que as vezes eram conhecidos por chavantes, outras vezes por uaxirys. Acostada ao Aquidauana, a sede da fazenda das Correntes dista mais ou menos 60 km em linha recta de local tão ermo, distancia esta que valia muitíssimo, mas pelos cerradões que a enchem. Vaqueiros e roceiros e todas as Fezendas do sul do Estado, não tardou que os índios terenos viessem em varias turmas servir ao fazendeiro das Correntes; e, internando-se pouco a pouco pelo seu natural pendor de procurar a tranquilidade nas mattas, chegaram até onde os aldejavam os seus irmãos uaxirys, a que se foram juntando em mutuo apoio. Assim, em desejando salários, serviam ao seu patrão fazendeiro; mas, tangidos pela nostalgia da vida livre e selvática, buscavam os ermos do Burity, e muitos annos se passaram assim. Sobrevindo as luctas civis, o fazendeiro entregava suas tropas e rebanhos à fidelidade dos índios terenos, que os levavão ao ermo do Burity, onde facilmente se salvavão dos abusos próprios a taes epochas. Dahí a denominação de Invernada para o local, como o de Colônia em referencia aos índios. Esses factos vêm abonar a conducta desses terenos, muito em desacordo com a mais recente campanha de descrédito, que tão injustamente lhes têm movido os actuaes interessados nas terras que elles ocupam. Fosse movido por um natural escrúpulo de consciência, fosse porque em verdade reconhecesse que o alto Burity, onde se alojavam os índios, não fazia parte da posse registrada, o certo foi que, por ocasião da demarcação das Correntes, o proprietário concordou em que aquellas terras ficassem fora do seu perímetro. A planta levantada por ocasião da revisão e divisão judiciária das Correntes - repitio a exclusão, em obediência aos documentos legaes. E desse modo foi que, sem mais nenhuma contestação, sobraram as terras onde os terenos habitavão, como habitam, em ambas as margens do Burity, ora sob a demarcação de ‘Invernada’, ora e mais geralmente a de ‘Colonia’.

Havia mata densa com árvores grossas e campo fértil para o pasto e plantio, onde os Terena podiam viver tranquilos, porém algumas fazendas se instalaram na região e os Terena passaram a trabalhar para os fazendeiros, segundo o relatório, e os seus rebanhos passaram a utilizar os campos da invernada Buriti.

Mas percebe-se nas entrelinhas deste relatório, datado de 23 de dezembro de 1927, que os Terena, mesmo trabalhando para os fazendeiros, desejavam viver tranquilos e livres de obrigações, no seu modo de ser Terena. Isso não impediu que as micro-famílias das aldeias Barreiro Vermelho e Potreirinho fossem se reunir aos Terena que já habitavam a baixada da serra de Maracaju.

As famílias extensas Terena formadoras dessa aldeia eram compostas por grupos domésticos Echoaladi e Terena, oriundos do entorno de Miranda e que se refugiaram, quando da guerra do Brasil com o Paraguai, na Serra de Maracaju.

Durante sua permanência neste local, se incorporaram a grupos de famílias Quinquinau que ali, também, haviam se refugiado. Findo o conflito, se estabeleceram em grande aldeia no lugar chamado Barreiro Vermelho, junto ao córrego do mesmo nome, a cerca de 30 quilômetros ao sudeste do Ipegue. Ali perto, outro grupo Terena havia se fixado à margem do córrego Canastrão, em local denominado Potreirinho (GABRIEL; REGINALDO, 2006)¹¹.

Essas duas aldeias são mencionadas no mapa da sesmaria chamada Correntes, o maior latifúndio da região, com 231.mil hectares, cujo processo de legitimação foi iniciado em 1894 e hoje se encontra arquivado no Instituto da Terra (IDATERRA). Nos autos de verificação de cultura efetiva e morada habitual na sesmaria corrente, o responsável faz o seguinte comentário:

Existem no Barreiro Vermelho além da morada do encarregado diversos ranchos onde habitão alguns índios com suas famílias por consentimento do demarcante - os quaes possuem algum gado vaccum e cavallar e boas roças e prestão aos encarregados do demarcante alguns serviços como jornaleiros (LADEIRA *apud* AZANHA, 2000, p. 26).

Após a demarcação das terras (1928), o concessionário, Deocleciano Mascarenhas, começou a forçar os Terena a se retirarem da área, indicando as terras devolutas existentes para além da linha divisória. Assim, os índios do Barreiro Vermelho mudaram-se para as proximidades do córrego Buriti cerca de 40 quilômetros após a das Correntes, junto ao córrego Cafezal. Os vindos do Potreirinho se fixaram mais ao norte junto ao córrego Barreirinho, ambos afluentes do Buriti.

Assim, vários grupos Terena, dispersos no alto Buriti e nos contrafortes ou encostas da Serra de Maracaju, começaram a se aglutinar junto aos córregos Barreirinho e Cafezal, formando aldeias nestes córregos, em virtude do trabalho executado pelo José

¹¹ Entrevistas anexadas aos autos do processo de número 0820.0465-1993, FUNAI.

Ubiratan, da etnia Guarani Kaiowá e que trabalhou com Rondon na instalação de linhas telegráficas no Mato Grosso. No próximo capítulo José Ubiratan será apresentado por ser ele responsável pela primeira escola de alfabetização como professor entre os Terena do Buriti.

Lucio Sol¹², da etnia Terena, foi entrevistado pelo Azanha (1985) conforme está nos autos do processo 0820.0465-1993 da FUNAI; ele se recorda da história contada pelo seu pai e diz o seguinte:

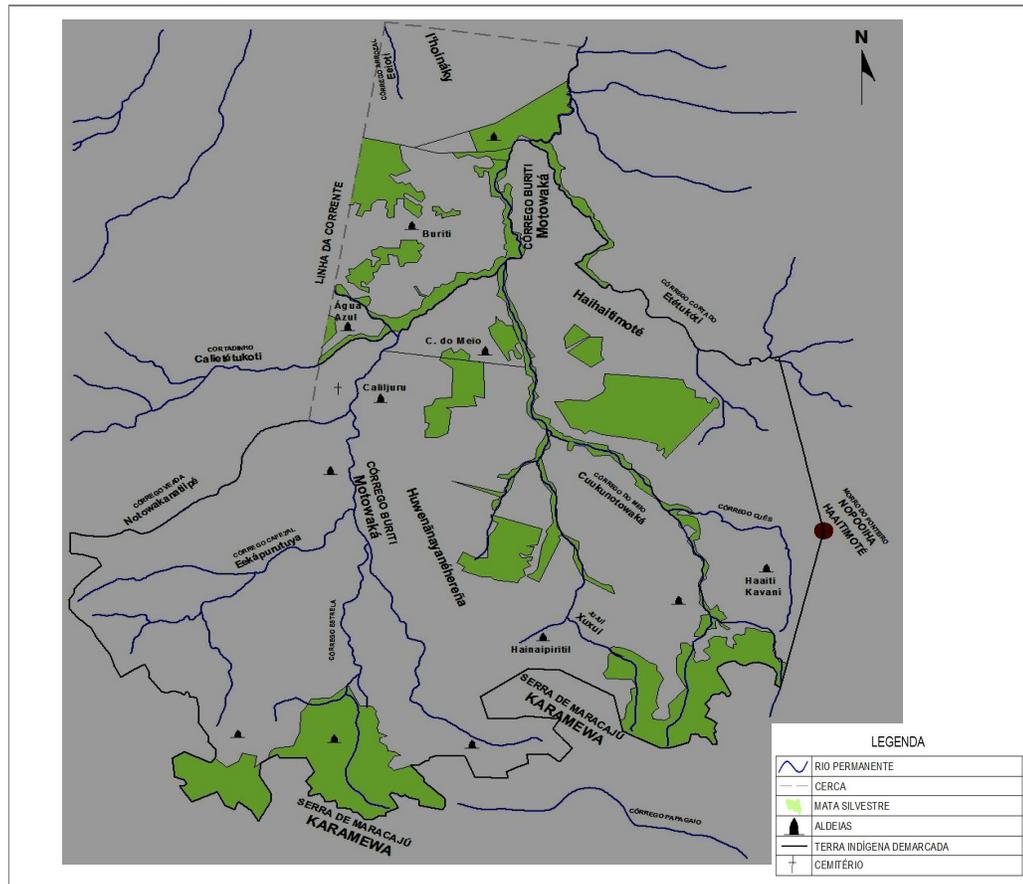
Meu pai morava na fazenda Conceição, de Maneco do Padre, quando José Ubiratan apareceu. Trazia um documento do Rondon que lhe dava poder para levar os Terena para morarem no Buriti. Este documento dizia que os índios estavam libertos, e que não precisavam quitar suas dívidas com o fazendeiro. Assim meu pai veio para cá [...] Eu era guri nesta época. Nossa primeira casa foi na aldeia do Paratudal, no córrego Cafezal.

A Figura 3, a seguir, destaca as regiões que foram ocupadas pelos Terena que desceram da Serra de Maracaju após a guerra da Tríplice Aliança. As aldeias que foram se formando com a chegada das famílias extensas Terena.

No alto Buriti, os grupos domésticos principais oriundos da bacia do Palmeiras e Taboco eram das famílias Mamede, Silva, Reginaldo, Rodrigues e Teófilo e passaram a ocupar a região do córrego do Barreirinho (*ekákoe*), afluente da margem esquerda do Buriti (*motawakákoe*). Nesta região, os grupos domésticos citados se estabeleceram, passando a viver das suas roças, da criação de seu pequeno rebanho, da caça e da coleta (AZANHA, 2000).

¹²Lucio Sol foi professor no período do SPI na aldeia Córrego do Meio, município de Sidrolândia-MS, hoje ela mora na aldeia Água Azul, município de Dois Irmãos do Buriti-MS, ambas as aldeias fazem parte da TI Buriti. A entrevista está anexada nos autos do processo 0820.0465-1993, da FUNAI, reivindicando as aldeias Invernadas e Barreirinho da TI Buriti.

Figura 3 - Ocupação histórica dos Terena na Invernada Buriti



Fonte: Patrick Schist Leite (2011).

O mapa acima mostra a região da invernada Buriti, que os Terena ocuparam após a guerra do Brasil com o Paraguai (1864-1870). Era uma região de vasta mata densa e campos de cerrado rico em recursos hídricos, medindo aproximadamente 32.700 hectares. Mostra o local onde as famílias extensas Terena foram se instalando.

Observando a esquerda do mapa, na parte superior, perto da cerca que faz divisa com a fazenda Corrente, está localizado o cemitério da invernada Buriti.

Os grupos domésticos oriundos da serra, no mesmo período, estabeleceram-se ao sul, na região conhecida como “Invernada” ou “Paratudal” ou ainda “Furna”, na mesopotâmia¹³ formada pelos córregos Cafezal e Veada. Os grupos domésticos principais eram das famílias Bernardo, Santos, Pereira e Lopes (AZANHA, 2000).

Dessa forma, durante o final da segunda metade do século XIX, instalaram-se as famílias indígenas Terena na região leste da linha das Correntes. Contudo, apenas vinte anos

¹³ Mesopotâmia - Região entre rios (AURÉLIO, 2010).

depois aquelas terras passariam a ser requeridas por diversos particulares, a quem o estado do então Mato Grosso foi concedendo títulos provisórios de posse ou propriedade.

Outra ocorrência que certamente deve ter desempenhado um papel importante na migração dos grupos domésticos das aldeias dos córregos Cafezal e Veada, foi a epidemia de febre amarela que atingiu a região nos anos de 1923-24, conforme consta do relatório da Inspetoria do SPI no Mato Grosso para o Diretor Geral:

Este aldeamento (do Buriti) foi o que mais soffreu com as epidemias de gripe e impaludismo durante o corrente anno (1923), pois nelle foram tratados por mim em Março 225 doentes, em Junho pelo auxiliar José Severino Chagas 61 doentes e em Novembro pelo auxiliar Orlando Barboza, 57 doentes. Falleceram 29 durante o anno de 1924. Foram, portanto tratados durante o corrente anno 363 doentes, Achavam-se muitos destes índios em grande estado de fraqueza devido as moléstias que soffreram.

Certamente por conta disso, o Relatório dirigido pelo inspetor interino no Estado de Mato Grosso, Antonio Martins Vianna Estigarribia, ao diretor interino do SPI, José Bezerra Cavalcanti, datado de 1923, traz uma referência sobre a “Invernada do Burity”, que encabeça a parte relativa às indicações sobre terras necessárias aos índios desta Inspetoria:

ÍNDIOS TERENOS: Invernada do Burity, Município de Aquidauana. São 400 indivíduos e necessitam de 3 léguas de terras pastaes com pequena proporção de lavradias. A situação dos que habitam a litigiosa, parecendo que única solução será a compra, se não prevalecerem os protestos e accordos em que a Inspetoria está empenhada. O valor da légua nessa região já é de 50 contos e as despezas de medição, por légua, regulam 2:160\$000 ou seja 600 reis por hectares, por predominarem terras pastaes (Relatório de 1923).

A interferência do Estado e do SPI está clara no relatório acima citado, pois em nenhum momento o órgão responsável pelos indígenas reivindicou a Invernada Burity para os Terena, já que estavam ali antes da concessão de títulos para os fazendeiros. O Departamento de Terras do então Mato Grosso só estava preocupado em vender as áreas aos requerentes. Outro relatório da mesma época dizia que: “a questão de terras ali é bem difícil de ser resolvida, por estarem cedidas pelo Estado, com títulos provisórios, a outras pessoas”. Já no Relatório de 1925 diz que:

Essas terras devolutas resultão de sobras da medição da Fazenda de Correntes e são ocupadas pelos índios desde muitíssimos annos, com outras contiguas que lhes foram sendo tomadas pelos Srs. Porfírio Britto, Agostinho Rondon e mais recentemente pelo Sr. José Ananias, senhores esses que se tem limitado a pôr-lhes marcos, expulsando os índios que as cultivavam e deixando-as incultas.

Depois da instalação do posto Indígena do SPI na área provavelmente em 1927, os grupos domésticos que se localizavam nos contrafortes da Serra de Maracaju, (Lagoinha, Paratudal, Furna e Invernada), paulatinamente começaram a migrar para a área que seria delimitada mais tarde. Esse processo, segundo os índios, duraria até meados da década de 1930, quando ocorreu a expulsão dos índios ali estabelecidos por forças policiais da cidade de Aquidauana, provavelmente em 1937. Os troncos familiares Terena que constituíram a aldeia do Barreirinho foram os de Jaime Mamede, Joaquim Figueiredo, Ramon da Silva, Antônio Pedro, Julião Gomes e Emídio Honorato.

No contexto histórico da criação da Reserva Buriti, o primeiro documento oficial do SPI solicitando ao Estado de Mato Grosso a concessão de terras para os índios Terena de Buriti é datado de 22 de outubro de 1926. Em 04 de junho de 1927 o inspetor Interino do SPI em Mato Grosso, Antonio Martins Vianna Estigarribia, enviou ao Diretor da Repartição de Terras o ofício n. 229, onde manifestava que as terras requeridas para compra por Reginaldo Lemes “[...] (estão) ocupadas pelos índios Terenos, desde muitíssimos anos e dependentes dos despachos do Governo do Estado à requisição desta Inspeção em ofício n. 284 de 22 de setembro do ano passado, reiterado em ofício n. 164 de 25 de abril último”.

O órgão tutelar que estaria consagrando a desterritorialização¹⁴ caso efetivado tal requerimento, levou à reconsideração desse pedido, sendo mencionada no Relatório Anual da Inspeção do então Mato Grosso, de 1927, a solicitação feita ao governo do Estado para proceder uma reserva de terras, com área de 4000 hectares em benefício da aldeia “Invernada do Buriti”:

No cumprimento do meu dever de Inspetor do Serviço de Proteção aos Índios, neste Estado, e para atender aos insistentes pedidos de alguns índios aldeados no lugar denominado Invernada do Buriti limites da Fazenda de Correntes, Município de Aquidauana, cujo aldeamento ao que informam aí existe há mais de trinta e cinco anos, em terras que afirmam, são de propriedade do Estado, peço-vos de acordo com o disposto nos artigos 90 e 95, Cap. VI da consolidação de Terras, Minas e Colonização, Decreto n. 130, de 4 de junho de 1902, vos digneis mandar reservar para os referidos índios uma área de 4.000 hectares, ou quanto for possível, cotejando-se a situação dessas terras, com o mínimo necessário para que tenham algum terreno onde possam viver e trabalhar. Afirma-se que há uma faixa de terras devolutas nos limites da

¹⁴ Desterritorialização como perda de referenciais espaciais concretos, sob o domínio das relações imateriais. O território aqui é visto, sobretudo, como o fundamento material, espacial da sociedade, confundindo assim com a ideia de espaço geográfico. Alude-se principalmente à perda de importância das bases materiais na configuração dos processos sociais dentro do chamado “ciberespaço” (LÉVY, 1996). Ignora-se que mesmo o espaço “virtual” do ciberespaço não pode prescindir de bases materiais e contatos face-a-face, assim como a territorialidade pode-se manter mesmo sem a sua base material, como é o caso dos migrantes em diáspora que, em sua mobilidade, carregam “geografias imaginárias”, virtuais fomentadoras de novas construções socioespaciais (RAFFESTIN, 1993).

Fazenda Correntes que por ser habitada pelos índios Xavantes, antecessores dos atuais, deixou de ser incluída na medição procedida nessa Fazenda em 1896 (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968, p. 93).

Porém, não houve atitude decisiva a respeito, permanecendo os índios espoliados em suas terras à margem direita do córrego Cortado, onde existia a aldeia Invernada. Por outro lado, talvez em razão mesmo dessa impunidade, nos anos que se seguiram, a comunidade indígena seria igualmente esbulhada das terras existentes à margem esquerda do córrego Barreirinho, onde existiam a aldeia e o Cemitério. O processo de apropriação ilícita das terras indígenas pelos fazendeiros confrontantes se seguiu sem a interferência ou reivindicação do órgão responsável pelo índios, o SPI.

Não conformados com a delimitação proposta pelo SPI, uma delegação composta por três lideranças Terena do Buriti, Ernesto de Sousa Filho, Sebastião Delgado e André Patrocínio, se dirigiram ao Rio de Janeiro em 1935, na esperança de levar seu protesto ao Coronel Horta Barbosa, então Diretor Geral do SPI.

A reivindicação territorial que esta comissão levava ao Governo Central era na forma rústica de um mapa elaborado em um pedaço de papelão, estavam assinalados os limites da terra que ocupavam: a oeste a linha da fazenda Correntes; ao sul a serra de Maracaju até defronte o morro chamado Ponteiro; a leste deste morro, em linha reta até encontrar o córrego Américo (Cortado), seguindo este até sua foz no Buriti de onde segue por este rio até quando se encontra a linda da Correntes, ao norte.

Os índios das aldeias localizadas na mesopotâmia formada pelos córregos da Veada e Cafezal foram expulsos dali, em 1937, pelo cidadão Agostinho Rondon, residente em Aquidauana. Este contou com uma força policial do Estado para tanto, sob o comando do ex-delegado de polícia daquela cidade, Alexandre Honorato, cidadão este que mais tarde foi nomeado com o cargo de encarregado do Posto Indígena de Nacionalização Buriti.

A Figura 4 mostra a região do Buriti cercada por fazendas, com seus respectivos títulos de propriedade cedida pelo então estado de Mato Grosso. E ainda se observa que os pontos digitalizados no GPS seguem até a cerca da linha das correntes¹⁵. Com isso comprova o esbulho que o Território dos Terena na região do Buriti sofreu.

Por uma dessas razões os Terena da então Invernada Buriti fizeram com que o professor José Ubiratan permanecesse na aldeia para alfabetizar os seus filhos para que eles

¹⁵ Correntes é uma área de 231.000 hectares que um fazendeiro solicitou por requerimento para futura concessão do título de propriedade pelo Governo do então Estado de Mato Grosso, porém foi indeferida a sua solicitação, o processo se encontra hoje no IDATERRA, governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

A casa pintada em preto em forma da moradia tradicional indígena, na parte superior do mapa, mostra o Posto Indígena de Nacionalização Buriti, onde os Terena foram deslocados para morar no entorno do referido posto.

Os ponto em círculo seguido de uma linha de cor preta refere-se a demarcação em GPS diminuído assim o território da Invernada Buriti em favor das fazendas do entorno.

A mesma situação se repetiria mais tarde, com a aldeia Barreirinho, esbulhada aos índios pelo já mencionado Reginaldo Lemes, com apoio do encarregado local do Posto do Buriti, Polidoro de Arruda, que havia imposto o capitão Figueiredo como chefe da aldeia do Buriti, e conseguiu convencer os índios a abandonarem a aldeia para residirem junto ao Posto do SPI, recém implantado.

Apesar de tão contundente exposição e argumentos, o governo de Mato Grosso considerou suficiente para reservar por meio do Decreto n. 834, de 14 de novembro de 1928, somente 2.000 ha para a colônia de índios do Buriti. A área então reservada foi assim descrita no decreto:

Fica reservada, no município de Campo Grande, na linha divisória com o de Aquidauana, na encosta da Serra de Maracaju e no lugar denominado Burity, um lote de terras pastaes e lavradias, de 2.000 hectares, para a colônia de Índios Terenos, limitando: a Leste e Sul, com terras de Porfírio de Brito e requeridas por Agostinho Rondon; ao Oeste, com terras da fazenda Correntes; e ao Norte, com terras de José Ananias.

Observa-se que, ao final da demarcação, apurou-se uma superfície de 2.140,3343 hectares, e que o SPI não deu importância para tal informação, com isso esta área 140 hectares foi esbulhada por fazendeiros lindeiros da área indígena Terena demarcada.

A história foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada e, apesar de tudo que ocorreu, as etnias sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras. Existem as forças dominantes que ameaçam subjugar todas as culturas que aparecem, impondo uma mesmice cultural homogeneizante (HALL, 2003).

Segundo Azanha (2000), a Aldeia Buriti é uma unidade social aberta a qualquer Terena, inclusive de outra reserva, diferentemente do que se passa nas outras unidades sociais (aldeia). As residências, por sua vez, se estabelecem em determinado setor tendo como foco aglutinador as parentelas: unidade social de maior densidade.

“Essa parentela é constituída por grupos domésticos ligados por laços familiares (esposas, filhos e netos) e seus agregados eventuais (filhos adotivos, primos ou tios), centrado

e organizado pela figura de um chefe, o pai ou com a morte deste, o irmão mais velho” (AZANHA, 2000, p. 145).

As casas destes grupos familiares da Aldeia Buriti, em geral, localizam-se próximas umas das outras. Seus lotes de roças não são contíguos, havendo cooperação econômica e partilha de alimentos entre as casas, constituindo, portanto, uma unidade de produção real que se sobrepõe aos grupos domésticos que o compõem.

O apoio mútuo, inclusive político, é a regra, o que não quer dizer que não ocorra problemas e cisões. Aparentemente, o que garante a unidade, o crescimento e o peso político das famílias extensas é a capacidade de liderança e aglutinação do seu chefe, ou seja, sua capacidade em ampliar e manter solidário o grupo de irmãos (AZANHA, 2000).

Na Aldeia Buriti, a residência abriga o grupo doméstico, composto por quatro gerações (avô, pai, filhos e netos), ou ainda por famílias elementares (pais e filhos). Por não haver mais espaço para construção de casas, hoje é comum uma família elementar pertencente a uma família extensa morando em outro local distante de sua família de origem.

A regra geral na sociedade Terena da Aldeia Buriti, para a residência pós matrimônio é a patrilocalidade, ou seja, a esposa indo morar na casa do sogro, quando tem lugar para tal. Senão acontece ao contrário, o esposo vai morar na casa do sogro, mas não por muito tempo, logo este dá um jeito de construir sua casa; há muitos casos de o genro construir sua casa perto do sogro, por não ter espaço nas proximidades da família deste (AZANHA, 2000).

Hoje, na aldeia Buriti-MS, não tem espaço para construir casa perto do pai ou do sogro, a densidade demográfica na aldeia é alta e, com isso, os Terena se casam e constroem suas casas onde ainda tem espaço para tal. O terreno escolhido pelo casal é comercializado pelo chefe da vila, que o casal escolheu.

Sendo assim, a distribuição das residências na Aldeia Buriti são as seguintes: são 125 residências distribuídas em doze vilas nas quais moram as famílias extensas, são elas: Vila Brejão, onde reside a família Bernardo; Vila São Sebastião Tarumã, onde residem as famílias Alcântara e Pinto; Vila Isabel, onde residem as famílias Fermino e Bernardo; Vila Gabriel, onde residem as famílias Gabriel e Pinto; Vila 7 de setembro, onde reside a família Rodrigues; Vila Nova, onde residem as famílias Mamede e Alcântara; Vila Ouro Verde, onde reside a família Fermino; Vila Cruzeirinho, onde residem as famílias Alcântara e Bernardo; Vila Cará, onde residem as famílias Alves, Alcântara e França; Vila Serradinho, onde reside a família Bernardo; Vila André, onde reside a família André; e Vila Babaçu, onde residem as famílias Pereira e Alcântara.

Conforme observações de campo, nota-se que mesmo que famílias elementares (esposo e esposa), comprem os terrenos em outras setores (vilas) para a construção da sua casa, ainda impera a supremacia da família extensa que mora nestes setores.

Na Aldeia Buriti, por haver uma densidade demográfica significativa, 74 famílias Terena migraram para o Mato Grosso, onde hoje ganharam uma área no município de Peixoto de Azevedo.

Os Terena do Buriti passaram por um processo de esbulho do seu território por duas vezes, no pós-guerra entre o Paraguai e o Brasil nos meados do século XIX, e depois, no século XX, com a “Marcha para Oeste”. O seu território de aproximadamente 32.000 hectares foi reduzido para 2.090 hectares. Observa-se que os Terena conseguiram por meio de estratégias, negociações e resistência ressignificar sua cultura e identidade e reestruturar sua organização social política num espaço fixo e homogêneo.¹⁶

Os Terena da Aldeia Buriti sobreviveram a todas as tentativas de implantação de políticas públicas que impunham a eles uma conversão de brasileiros sem identidade, para que seus territórios fossem transformados em fazendas de agronegócios para, assim, extinguir de vez uma população a que era negada a sua existência, a sua cultura e sua identidade, para não criar problemas no futuro.

Percebe-se no contexto histórico dos Terena que a sua arma pela sobrevivência foi a estratégia de negociação com outros povos nativos e com os não-índios para que pudessem permanecer na sua cultura e garantir o espaço territorial para sua organização social e, outra arma, foi a escola implantada desde 1897 na então Invernada do Buriti.

Apesar das transformações sociais espaciais após a guerra entre Paraguai e Brasil, os Terena reconstruíram uma nova organização social, onde não existia mais as duas metades, mas sim famílias extensas que passariam a utilizar o sobrenome como força política interna.

Neste capítulo foi possível perceber a necessidade que os Terena têm em dialogar e negociar com os povos de outras etnias e com o mundo ocidentalizado, suas necessidades de sobrevivência cultural e espacial. Suas estratégias de luta provocaram as traduções de suas identidades, que os mantêm Terena.

No capítulo a seguir, apresentarei a construção do processo escolar entre os Terena da Aldeia Buriti que se inicia com a primeira escola Terena e vai até a criação da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo.

¹⁶ Com base no Relatório GT 533/FUNAI. Brasília, 2000 e de acordo com Walter Coutinho Junior, Informação nº 48-DEID-DAF - 2000, Brasília: FUNAI, 2000.

CAPÍTULO 2

A INVERNADA BURITI E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR

Por meio da oralidade o povo Terena repassava os seus ensinamentos de geração para geração, ou seja, sua comunicação era centrada na tradição oral, que segundo Moniot (1979, p. 79): “é tudo aquilo que é transmitido pela boca e pela memória. Esse pode ser um saber difuso em cada sociedade, transmitido mais ou menos amplamente pela educação e em favor das circunstâncias práticas da vida”.

A oralidade constitui um forte fator de identidade étnica que se dá na língua materna entre os Terena da aldeia Buriti-MS, que sustenta todos os aspectos culturais da comunidade. Moniot afirma que: “a língua materna de uma comunidade é um dos componentes mais importantes de sua cultura, constituindo o código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações” (1979, p. 26)

Nas sociedades de tradição oral a memória é o mecanismo que consiste em repassar o conhecimento. Pode-se dizer que a memória está ainda mais presente nessas sociedades, onde exerce grande funcionalidade, pois toda a história do povo permeia-se pela memória, sendo reelaborada, mas sem perder o sentido original, apenas é contada de uma forma diferente pelos seus membros o decorrer da história. Le Goff ressalta que:

A memória coletiva se aplica de forma funcional nas sociedades sem escrita, pois um dos seus interesses através dessa memória é a identidade coletiva do grupo. A memória e a identidade exercem grande ligação, sendo a primeira elemento constituinte do sentimento de identidade, e que essa identidade é um elo com a história passada e com a memória do grupo, onde a identidade é fortalecida através da memória, sendo que esta última mantém a coesão do grupo (LE GOFF, 1982, p. 16).

A memória evoca os elementos do passado e faz com que possamos entender o tempo presente. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos, esses antecedentes são obtidos através da memória, que traz do passado as indagações feitas no presente. Cada pessoa no momento em que evoca suas lembranças está trazendo para o presente aquilo que foi selecionado, pois nossas memórias são seletivas (LE GOFF, 1982).

Uma vez que para os povos indígenas a compreensão de história e de escrita, como é entendida pela sociedade envolvente, ocorreu a partir do final século XIX. No caso dos Terena. Esse processo se deu com o estabelecimento da escola implantada pelos próprios Terena, uma escola não legalizada, tendo como professor um índio Guarani Kaiowá, José Ubiratan, de 1887-1918.

A educação indígena Terena baseava-se na oralidade, onde os conhecimentos culturais eram passados entre os Terena da Aldeia Buriti, como a língua materna, o artesanato, os mitos, o aprendizado do uso das ervas medicinais entre outros que eram transmitidos na prática através da observação e da comunicação oral.

O uso da escola foi uma das ferramentas que trouxe para essa comunidade consequências como: a passagem do monolinguismo terena, via bilinguismo, para o monolinguismo português, ou seja, foi com a inserção da instituição escolar na aldeia de Buriti, que o ensinamento pela tradição oral foi deixando de ser praticado. Então se iniciou o ensino da escrita e da alfabetização em português incentivando cada vez mais o uso dessa língua em detrimento do idioma materno, e foi por meio dessa instituição que a escrita começou de forma lenta e gradativa a fazer parte do cotidiano Terena.

Esse fator contribuiu para o decréscimo de falantes e da oralidade que se dava na língua materna, de acordo com Altenfelder (1949, p. 53), “as pressões sobre a sociedade Terena também configuram-se em políticas sistemáticas para que os indígenas deixassem de falar a língua materna”.

O resultado desse ensino é presente ainda hoje entre os Terena, na Aldeia Buriti, ou seja, a maioria não fala mais o seu idioma materno, os praticantes dessa língua são poucos, restringindo-se aos anciãos e às crianças que estão aprendendo a falar sua língua materna por meio da disciplina que é ministrada na escola. No entanto, essa ação esbarra em várias dificuldades uma delas é que os seus próprios pais são monolíngues há duas gerações.

Esse fato pode ser compreendido como mais uma ação do governo brasileiro para o processo de assimilação dos grupos indígenas existentes no Brasil, política comum vigente

naquele período de (1910-1968), no entanto, praticada desde os séculos passados com os demais grupos indígenas com o mesmo intuito.

Assim, temos um contexto que reflete a educação que foi ministrada nas escolas sob a gestão do SPI, e de uma política indigenista que tinha por meta integrar os índios à sociedade nacional e transformá-los em trabalhadores nacionais.

No entanto, a partir de 1988 com a Constituição Federal¹⁷, esse cenário também mudou, conforme o professor Gerson Pinto Alves¹⁸: “Nós somos iguais aos homens brancos, mas somos diferentes na nossa cultura na nossa língua que adormecida mas ainda não morreu, por isso precisamos de uma educação que esteja mais perto da nossa realidade”, ou seja, estava constatado pelos próprios índios que esse contexto não atendia mais as suas necessidades, e por meio de suas ações os Terena, bem como dos demais povos indígenas do Brasil, evidenciaram esse fato.

Para a sobrevivência, os Terena da Aldeia Buriti traduzem no hibridismo as culturas, atravessando sempre as fronteiras culturais criando um “terceiro espaço”, para dialogar com a sociedade ocidental, e também para fortalecer sua identidade Terena nos momentos de resistência.

Nesse contexto, Bhabha busca apontar e revelar o espaço intersticial entre o significante e o significado como um espaço produtivo; para Bhabha, é nesse espaço intersticial, que o usuário da linguagem por sua vez situa-se no contexto sócio-ideológico da historicidade. É da enunciação que surge a visibilidade do hibridismo.

Para Bhabha (2003), pensar o hibridismo é inseparável de pensar o deslocamento existente entre o enunciado e a enunciação. Enquanto a enunciação se refere ao contexto

¹⁷ A Constituição Federal de 1988, no que se refere às populações indígenas do Brasil, no título VIII - “Ordem Social”, capítulo III, seção I, Artigo 2010, item 2, diz: 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. Na seção II, item 1 - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório. No capítulo VII, Artigo 231, item 1 - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. 2 - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes. 5 - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo cesse o risco. Artigo 232 - Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. No “Ato das disposições constitucionais transitórias”, no Artigo 67 - A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

¹⁸ Professor Gerson Pinto Alves é da etnia Terena, nascido e criado na aldeia Buriti, formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana-MS, Atualmente é diretor da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo.

sócio-histórico e ideológico dentro do qual um determinado locutor ou usuário da linguagem está sempre localizado, o enunciado se refere à fala ou ao texto produzido por esse locutor nesse contexto. Nesse sentido, Bhabha compartilha de uma visão sociodiscursiva da linguagem, onde, em vez de sistemas e falantes abstratos e idealizados, existem usuários e interlocutores sempre sócio-historicamente situados e contextualizados.

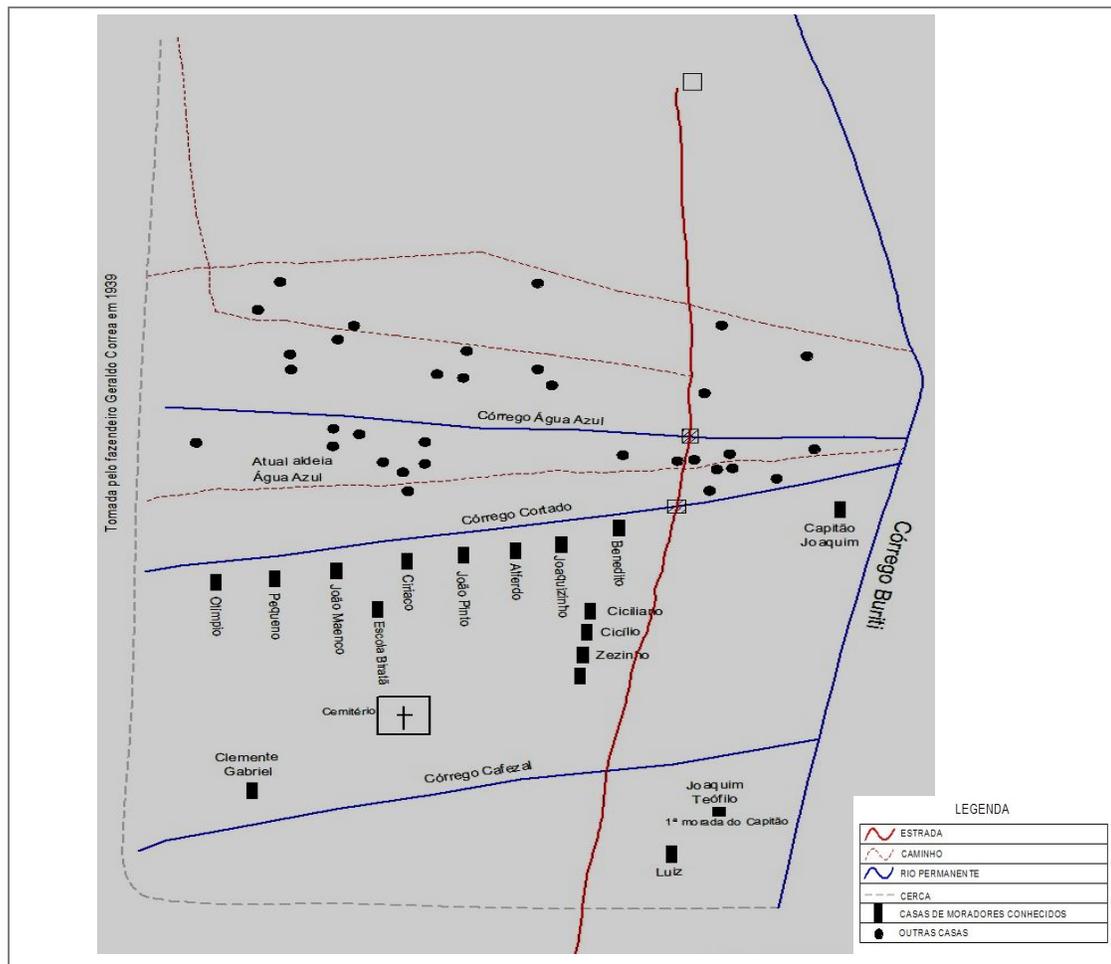
2.1 A estratégia dos Terena do Buriti para estarem inseridos na sociedade ocidental

O processo formal de ensino iniciou-se em 1887, com a necessidade de oferecer a Educação Escolar para seus filhos. De acordo com o professor da etnia Terena e coordenador pedagógico da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, Gilmar Verón Alcântara¹⁹, “os antigos Terena que vieram para o Buriti falavam o português, mas não escreviam e sempre eram enganados pelos brancos. Foi por isso que as famílias que dominavam o Buriti politicamente decidiram fechar com o José Ubiratan para alfabetizar os filhos deles”.

Com isso tentavam compreender a sociedade não indígena e ainda não mais ser ludibriados pelos brancos. O que levou as famílias, Teófilo, Alcântara, Figueiredo e Bernardo, juntamente com o indígena Kaiowá José Ubiratan, a buscar meios para criar sala de aula na Aldeia Invernadinha (nome da 1ª Aldeia Indígena).

¹⁹ Professor Gilmar Verón Alcântara é da etnia Terena nascido e criado na aldeia Buriti-MS, formado em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana-MS, coordenador pedagógico da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo.

Figura 5 - Esboço da localização da Escola do José Ubiratan



Fonte: Patrick Schist Leite (2011).

A Figura 5 é um esboço da aldeia Invernada, o primeiro nome dado pelos Terena a essa área, depois passou a ser denominada Paratudal e hoje esta área faz parte da aldeia Água Azul. Foi feito pelo Terena Armando Gabriel, para ser anexado ao processo de reintegração de posse da aldeia Barreirinho que estava sob o domínio da Fazenda Arroizal em 1985.

Destaca-se a linha de cor vermelha que representa as estradas dentro da área acima citada, a linha pontilhada representa os caminhos (picadas) feitos pelos próprios Terena para transitarem por toda a área. A linha de cor azul representa os córregos e rio que cortam a região, a linha chuleada representa as cercas colocadas pelos fazendeiros delimitando as suas propriedades. O retângulo de cor preta representa as famílias Terena que têm força política na comunidade e são respeitadas por ela, o círculo de cor preta representa as outras famílias Terena que fazem parte da comunidade.

Entre os córregos Água Azul e Cafezal, está localizada a escola construída pelos Terena para que o professor da etnia Guarani Kaiowá, José Ubiratan, pudesse alfabetizar os seus filhos. Observando o esboço acima, nota-se que o cemitério fica próximo à escola indicando que os Terena habitam este local há muito tempo.

No contexto educacional da Aldeia Buriti, a escola ali se estabeleceu já no final do século XIX, em 1887. Segundo informações do professor de língua Terena Ramão Alves Pinto, “o índio Ubiratan fazia parte da Comissão do Marechal Candido Mariano Rondon, quando o marechal esteve aqui por esta região, Ubiratan ficou e criou uma escola onde os Terena do Buriti pagavam ele com alimento; isso foi por volta de 1887 até o SPI chegar aqui”²⁰.

Foto 2 - Marechal Candido Mariano Rondon



Fonte: Acervo Museu do índio-Funai - Rio de Janeiro.

²⁰ Entrevista feita em 2007 com professor da língua Terena Ramão Alves Pinto, entrevista se encontra no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Observa-se que os Terena são sujeitos históricos que se articulam com diversos campos de relações, redimensionam sua maneira de ser e estar no mundo com autonomia, têm suas estratégias e intenções pessoais, faccionais e institucionais e procuram posicionar-se em vantagem na correlação de forças no jogo de poder estabelecido.

Nesse contexto, os Terena de Buriti apontam as primeiras observações que manifestaram um movimento de negociação política com a sociedade não-indígena por meio da instituição escola. Pois a escola se torna para os Terena de Buriti um espaço flexível, poroso e híbrido, onde há resistência, avanços e desafios em busca da sua autonomia.

Após os Terena da região do Buriti terem seu território esbulhado e fragmentado pelos fazendeiros no final do século XIX, resolveram, numa reunião com as famílias, alfabetizar seus filhos na língua portuguesa, para que eles pudessem compreender a legislação do estado, do então Mato Grosso, que não observava a existência dos Terena na Invernada Buriti, categorizando o seu território como terra devoluta, ou seja, terra que não está ocupada por ninguém. Com isso, os Terena passaram a agir da forma que pudessem criar uma estratégia de diálogo com os não-indígenas (ARMANDO GABRIEL, 2007).

O senhor Juscelino Bernardo Figueiredo fala que seus tios conheceram e estudaram na escola que se localizava na aldeia Invernadinha, o primeiro nome dado ao Buriti, dizendo que: “Teve sim, no tempo do José Ubiratan houve que os meus avós me contaram, meus tios, meus parentes antigos estudaram na escola do José Ubiratan, foram alunos dele em tal lugar, né! Na Paratudal (aldeia) não, a outra! Invernadinha é!”

O relatório circunstanciado de revisão de limites da Terra Indígena Buriti feito por Azanha (2001, p. 582)²¹ afirma que:

O índio José Ubiratan estabeleceu-se em um lote no córrego Cortado (margem direita do Buriti) por volta de 1887-1918, e começou a lecionar para alguns índios, inteirando-se da situação dos seus patrícios, conseguiu investir-se de autoridade suficiente para aglutinar os grupos domésticos dispersos na Serra de Maracaju no Buriti.

Os conteúdos ministrados eram: ler, escrever e fazer conta nas quatro operações: somar, dividir, multiplicar e diminuir. Foi a forma encontrada pelos Terena de resistência contra uma sociedade homogênea que não enxergava os Terena na região do Buriti.

²¹ Resumo do Relatório circunstanciado de revisão de limites da TI Buriti, está anexado nos autos do processo 0820.0465-1993, da FUNAI.

A escola dos Terena, tendo como professor um Guarani Kaiowá, ensinava o conhecimento de uma sociedade dominante; percebe-se um processo de hibridização que segundo Bhabha (2007, p. 76):

Trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas, conflitantes, que acompanham o ato de tradução cultural.

Isto é, os Terena deslocaram-se para um espaço intersticial, onde o usuário da linguagem por sua vez está situado no contexto sócio-ideológico da historicidade e da enunciação, a sociedade não indígena; aí que surge a visibilidade do hibridismo.

Participar da sociedade envolvente, participar do mundo gestado e mantido hoje pela escrita e pela tecnologia reconstrói e ressignifica o ser Terena, que não quer e não pode estar alheio e marginalizado neste novo movimento. Como outras populações isoladas e minoritárias que tomam contato com a cultura ocidentalizada, também querem estar inseridos nesta dinâmica de sociedade global.

Não há como estar inserido em um contexto sem conhecê-lo, assim como não há como participar de uma dinâmica social sem conhecer os códigos que a regem. Participar e estar incluído em uma dada realidade significa utilizar-se de toda instrumentação necessária para negociar esta inserção.

No contexto mundial do período em que a escola foi implantada no Buriti (1888-1918), o letramento constituía e constitui importante elemento de valorização, reconhecimento social e acesso a uma multiplicidade de bens simbólicos, expressando uma garantia de estabilidade econômica, intelectual e profissional; ser ágrafo pode representar a exclusão deste processo.

A escola foi se constituindo historicamente como instrumento essencial, organizado e estruturado para desempenhar tal função. É a escola que traz didaticamente organizado o processo de ensino da leitura e escrita, como instituição legitimada a transmitir os códigos escritos da língua nacional com o qual se estruturam todos os códigos de normas morais, religiosas, jurídicas, econômicas, etc. Não que a apreensão destes códigos não possa se realizar, em certa medida, informalmente, mas há uma construção social da valorização da formação escolar.

Assim, os Terena da Aldeia Buriti são capturados pela concepção de escola necessária para ascensão social e profissional, como espaço de negociação.

Após as discussões aqui empreendidas, há que se concluir que a escola de José Ubiratan na aldeia assume significados e representações diferenciadas em relação aos valores e significados construídos na cultura ocidentalizada. Considerando o propósito da criação da escola, para os Terena, ela se apresenta como instrumento de “defesa da comunidade” e, sobretudo, de resistência frente à sociedade ocidentalizada, marcando sua forma diferente de viver nesta sociedade multicultural, mas que ainda se revela homogeneizante em vários aspectos.

Dominar os códigos que regem a sociedade envolvente não significa simplesmente render-se a eles, mas, acima de tudo, poder negociar a partir destes mesmos códigos. É incluindo-se, fazendo-se presentes na história da sociedade nacional, porém sem abandonar seus costumes tradicionais, ou ao menos alguns, que os índios desejam se fazer respeitar pela diferença, utilizando os mesmos instrumentos característicos da sociedade ocidentalizada: a palavra escrita, o poder do conhecimento universalmente reconhecido, etc.

Necessário se faz pontuar que o desejo e aceitação da escola na aldeia, no qual o professor Guarani Kaiowá José Ubiratan ensinou os saberes e valores ocidentalizados, com todos os seus rituais, não se configuram em mera submissão à homogeneização cultural, ou mesmo poderíamos ousar a dizer, uma “ocidentalização” de sua cultura tradicional. Para adentrarem, circularem e participarem das dinâmicas da sociedade nacional, as minorias se reestruturaram e se ressignificaram, com instrumentos próprios e adquiridos, negociando sua posição rotineiramente nas relações sociais.

Conforme o professor da língua Terena Ramão Pinto Alves:

Os patrícios aprenderam a ler e a escrever com o professor Guarani Káiowá, depois disso começaram a escrever carta para o governo em Cuiabá, e para Rio de Janeiro, denunciando as invasões dos fazendeiros aqui no Buriti. E tiravam os nossos patrícios da terra abaixo de ameaças.

A partir desse contexto e conforme as observações feitas no diário de campo, percebe-se na fala do Professor Ramão Pinto Alves que o aprendizado dos jovens Terena na escrita e leitura em português, fez a liderança do Buriti escrever e a enviar cartas e abaixo-assinados reivindicando as áreas que foram esbulhadas por fazendeiros, com a autorização do governo do então Mato Grosso, para o governo federal e SPI.

A escola do José Ubiratan foi uma escola comunitária²² Terena, com um ensino-aprendizagem do currículo nacional vigente naquele período. Analisando o contexto percebe-se que a escola tinha o interesse de alfabetizar os Terena, ou seja, ensinar a ler e escrever na língua da sociedade ocidental, mas não tinha o propósito de convertê-los em “brasileiros genéricos”.

Foi por meio do conhecimento que adquiriram com o professor Guarani Kaiowá, José Ubiratan, na escola, que os Terena passaram a dialogar estrategicamente com os fazendeiros, os quais não mais tinham o poder de amedrontar ou mesmo enganar a comunidade Invernada do Buriti.

No final do século XIX, os Terena da aldeia Buriti tinham uma relação amistosa com os fazendeiros, no sentido de sempre estar alerta para que o seu território não fosse ainda mais fragmentado.

E com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), esta relação ficou mais estreita, pois os Terena do Buriti passaram a trabalhar para os fazendeiros com a permissão do Chefe do Posto.

2.2 A política educacional do SPI na Aldeia Buriti

Nesses 500 anos de colonização europeia, a instituição escolar esteve presente entre diversos grupos indígenas. Historicamente, houve o contato dos indígenas com algum tipo de educação escolar cujos objetivos eram catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores ocidentalizados.

Essa educação sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais.

Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode elidir a existência da lei, que a inflete. Mas lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representam-se a si mesma a ordem social (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 2).

²² Escola comunitária, no sentido de que foi feita pela comunidade Terena do Buriti, onde foi construído um espaço para que o professor da etnia Guarani Kaiowá José Ubiratan pudesse alfabetizar os seus filhos.

Pelo Decreto n. 8072, de 20/06/1910 o Presidente Nilo Peçanha criou o serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (Decreto 8072/10) vinculados ao Ministério da Agricultura, e permanece até 1934, quando passa ao Ministério da Guerra, e em 1939 volta para o Ministério da Agricultura. “Esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais” (LIMA, 1995, p. 120).

De 1910 a 1966, a ênfase das atividades centrou-se na profissionalização indígena. Neste período, temos também a formação de intérpretes em língua indígena, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon.

A origem de reservas indígenas foi instituída pelo SPI e tinha dois objetivos bem definidos: “confinar os índios em espaços físicos restritos e controlados e liberar terras para colonização; e integrar os índios à sociedade nacional, através de projetos de agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas” (LIMA, 1995, p. 58).

Partindo da premissa que a escolarização dos índios Terena foi um dos fatores que os levaram à perda de sua língua materna, obviamente que essa escola (do SPI) fazia parte da política indigenista que incentivava essa ação de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a implantação dos Postos Indígenas nas áreas terena, o Buriti fica sob a administração do Posto Indígena de Nacionalização Bananal, no qual a escola ficou sob a responsabilidade deste posto, cujos professores eram do entorno, até 1927, quando o SPI cria o Posto Indígena de Nacionalização Buriti. A partir daí a professora ou auxiliar de ensino era geralmente a esposa do funcionário do SPI, que era designado para administrá-lo e o ensino era o mesmo das escolas brasileiras. Esse contexto era o mesmo para as demais aldeias Terena naquela região.

O estado brasileiro implementa uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, pois o índio era visto numa condição étnica inferior. “A educação, que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E recolhe fracassos do mesmo tipo” (MELIÁ, 1979 p. 26) As escolas nas aldeias não diferem muito de uma escola rural nacional, com professores não indígenas ensinando crianças índias a ler e a escrever na Língua Portuguesa.

Mas em paralelo à ação do SPI, continuaram as missões religiosas católicas e evangélicas a atuarem na mesma perspectiva integracionista que perdurou no período das

ditaduras, sendo a instituição regida por novos Regulamentos, como os de 1936 e 1942, na ditadura Vargas (NETTO, 1997, p. 90).

As ideias civilizatórias e evangelizadoras, ainda que não desaparecessem, viriam ser complementadas por uma nova proposta, sob o rótulo que acabou por constituir-se como “proteção” (NETTO, 1997, p. 92). A novidade é a oficialização da educação primária nas Aldeias e um programa leigo de instrução dos índios, previsto nos Regulamentos do SPI. Pela primeira vez a responsabilidade da educação indígena deixava de ficar, como secularmente vinha sendo, a cargo exclusivamente do clero.

O Decreto n. 5.484, de 27 de junho de 1928, transfere ao Ministério da Agricultura as terras do patrimônio nacional, “julgadas necessárias ao Serviço de Proteção aos Índios” (art. 8º) e autoriza o recurso à permuta de terras públicas no caso de povoação indígena em terras de particulares (art. 9).

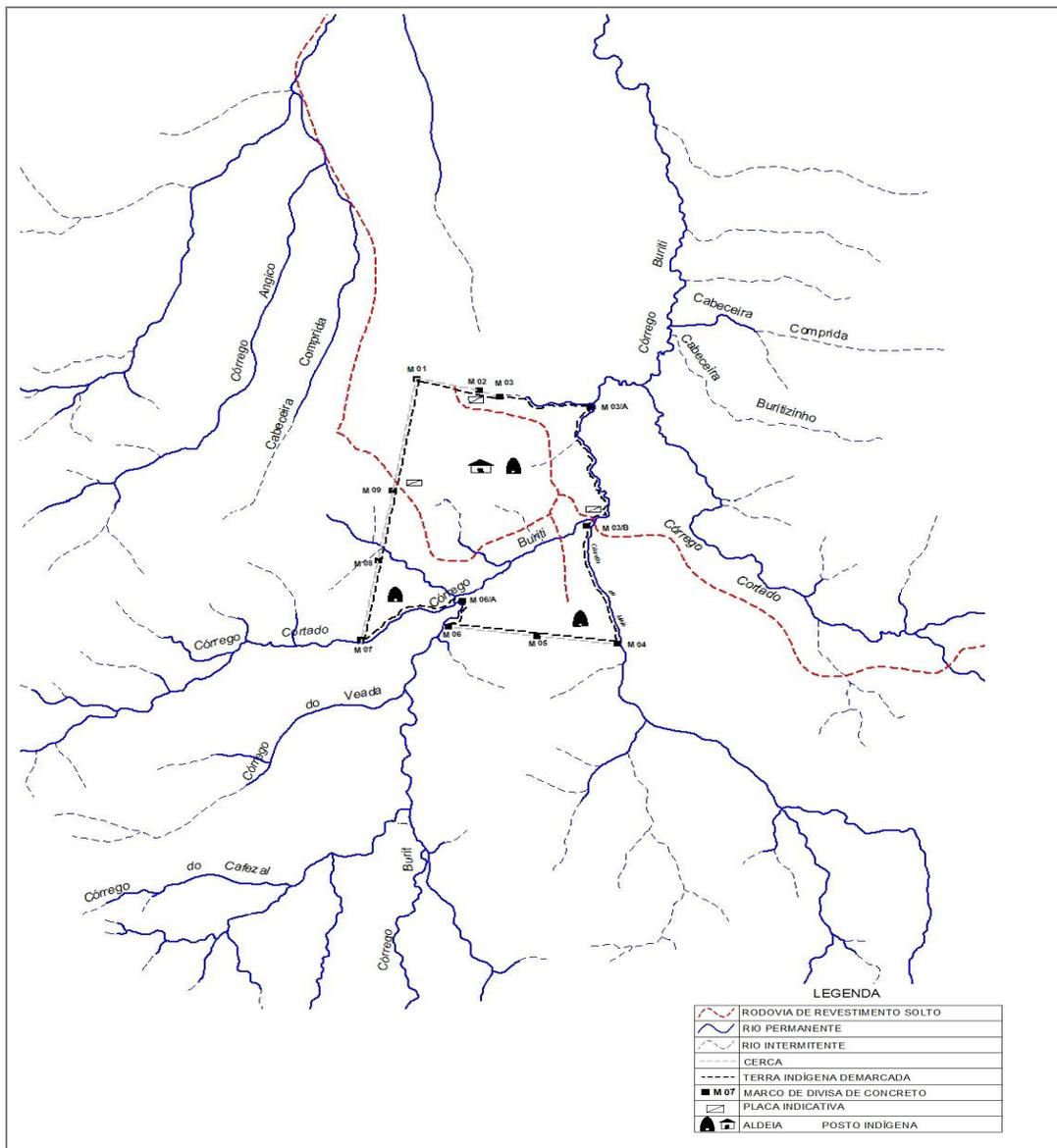
Os objetivos que nortearam a criação desse órgão da administração pública federal foi o de colocar as populações indígenas sob a égide do Estado, por meio do instituto da tutela, prometendo assegurar-lhes assistência e proteção, tornando efetiva e segura a expansão capitalista nas áreas onde havia conflito entre índios e fazendeiros.

Em decorrência do predomínio dos positivistas no governo, vai sendo substituída a ideia de catequese, obra das ordens religiosas a serviço do Estado, que reivindicavam “o monopólio da catequese e civilização dos índios”, pela ideia de proteção a ser garantida pelo estado laico.

A própria vinculação do Serviço de Proteção aos Índios ao dos trabalhadores rurais já permite compreender que a categoria dos assim denominados índios estaria em trânsito para a categoria de trabalhadores rurais. Aos povos pretéritos a “proteção oficial” deveria garantir o direito de transitarem à categoria de trabalhadores rurais.

Na realidade, a intenção do SPI, com a demarcação dessas porções de terra para usufruto dos Terena da Aldeia Buriti, era aldeá-los e assim liberar o restante das terras para a colonização. É importante atentar para o fato de que o objetivo dessas reservas, mais do que garantir terras aos índios, era permitir liberar as terras, tradicionalmente ocupadas por esses povos, para a colonização. No caso dos Terena da Aldeia Buriti essa colonização se dará já sob a ideologia política de expansão territorial, da ditadura de Vargas, dentro da assim chamada Marcha para o Oeste (1935-1950).

Figura 6 - Terra indígena Buriti



Fonte: Patrick Schist Leite (2011).

O mapa acima mostra o deslocamento dos Terena para uma área menor ainda do que o mapa anterior. O recurso hídrico ficou para os fazendeiros, uma parte do córrego Buriti passa pela área demarcada, e ainda uma estrada passa no meio da aldeia para chegar às fazendas e a outras localidades. Foi demarcada uma área de 2.090 hectares de terras para os Terena e, por meio do Decreto estadual n. 834 de 14 de novembro de 1928, foi criado o Posto Indígena de Nacionalização Buriti.

O Posto localizava-se no sul do Estado do então Mato Grosso e, atualmente, situa-se parte no município de Dois Irmãos do Buriti-MS e parte no município de Sidrolândia-

MS, dividida por oito aldeias. O nome Posto Indígena de Nacionalização Buriti foi dado pela quantidade de árvores de Buriti que existia na região demarcada.

Foto 3 - Trabalhadores limpando a área para a construção do Posto Indígena de Nacionalização Buriti, 1930.



Fonte: Juscelino Bernardo Figueiredo

Foto 4 - Construção do Posto Indígena de Nacionalização Buriti, 1930.



Fonte: Juscelino Bernardo Figueiredo

A população do Posto Indígena de Nacionalização Buriti é composta da etnia Terena, considerada pelo órgão oficial, segundo consta na documentação, como integrada. O total da população era, naquele período, de aproximadamente 400 índios (1943).

A administração do Posto Indígena, no período de 1940 a 1967 incluía os seguintes cargos: um encarregado pelo Posto, um (a) auxiliar de ensino e de sertão e os diaristas, conforme comprovado nas folhas de pagamento.

A escola implantada no Posto Indígena de Nacionalização Buriti foi uma forma de assegurar a tutela do SPI sobre os Terena daquela região, porém, também foi uma política para todos os povos indígenas do Brasil.

O que se percebe é que desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi marcado pelas palavras de ordem: “catequizar, civilizar e integrar”. É dentro desse mesmo paradigma que, no período abrangido pelo presente estudo, já sob a orientação do SPI, o Estado cria projetos de escolarização como um meio de facilitar a integração dos índios na sociedade brasileira.

Como explica Dias da Silva (1997, p. 53) “a implantação da política integracionista/assimilacionista para os povos indígenas, no Brasil, deu-se, desde sua origem, através de leis que tiveram como fim último a prerrogativa da integração (“incorporação”)”.

Assim, o sistema educacional, no Posto Indígena de Nacionalização Buriti, não foge a essa regra de querer “integrar ou incorporar” o índio à sociedade nacional.

É o que fica bem manifesto nas orientações da Seção de Orientação e Assistência (SOA), do SPI, quando reconhece que a educação dos índios consistia em dar-lhes uma ideia de Pátria e o seu culto cívico, através das cerimônias em torno da bandeira, hinos e História do Brasil, destacando os fatos culminantes. Buscava-se a alfabetização de menores e adultos, de ambos os sexos, o ensino de trabalhos manuais e domésticos, de práticas agrícolas e de pecuária, limpeza e higiene. O documento da SOA, ainda, destaca que era preciso ensinar boas maneiras para os índios, como estratégia de melhor conviver com eles, reconhecendo que eles eram gentis e imitavam, cuidadosamente, o modo de agir dos civilizados.

Lima (1995, p. 190), referindo-se à educação escolar nas terras indígenas, afirma que:

Supunha a escola, termo que designava desde um prédio muitas vezes existente sem que tivesse a utilização pretendida - até algum tipo de organização, limitada frequentemente a uma professora, em geral esposa de um encarregado do posto. Ela ministrava o ensino das primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até numerosos ofícios.

Conforme os documentos consultados, a escola do Posto Indígena de Nacionalização Buriti estava direcionada a atender meninos e meninas Terena e, também, “civilizados”, conforme o Decreto n. 736, de 6 de abril de 1936, que se referia não só aos filhos dos funcionários do Posto. Incluía, portanto, também, como alunos, filhos de outros moradores não-indígenas do entorno.

De 1945 a 1949, os boletins de frequência escolar informam que foram matriculados, neste período, 40 alunos de ambos os sexos, sendo que apenas 20 alunos frequentavam as aulas. Essa reduzida frequência se deve, pelo que se verifica na documentação: o fato de não ter material escolar suficiente para todos, ou, então, em determinado período os pais saírem do posto para trabalhar nas fazendas, levando as crianças junto com eles, ou, ainda, pelo deslocamento dos pais para outras áreas, sem, inclusive, avisar sobre isso o encarregado e o auxiliar de ensino do Posto. Finalmente, emerge, também, na documentação, como causa da não-frequência escolar, o fato de as crianças não terem roupas e calçados para vestir.

O grande número de faltas na escola, também, se devia às epidemias de gripe e sarampo, com destaque para a epidemia de febre amarela, na região, em 1927. Nota-se pelos Boletins Mensais (descrição dos nomes dos alunos, tribo, idade, sexo, aproveitamento e falta) e pelo Aviso de Posto número 375 de 26 de agosto de 1948 e a frequência escolar, neste

período, oscilava entre 15 e 20 alunos, com idade entre 8 e 15 anos. No que se refere ao aproveitamento escolar, os boletins demonstram, ainda, que as crianças tinham um aproveitamento regular ou ruim. Já no ano de 1949, a frequência aumentou para 20 alunos e alguns apresentaram um aproveitamento bom segundo a auxiliar de ensino do posto.

No ano de 1950, a porcentagem de promoção de alunos para o próximo ano, registrada nos documentos, foi a seguinte: 72% dos alunos do sexo masculino, 25% dos alunos do sexo feminino, sendo que o total de promovidos para o ingresso no ano seguinte foi de 48% dos alunos. A idade dos alunos descrita neste documento variava de 12 a 15 anos. Eles cursavam as disciplinas de língua portuguesa, aritmética, história, geografia e leitura, segundo os dados encontrados no Boletim Escolar.

Em 1951, os documentos informam que no mês de maio a escola teve 13 alunos matriculados, houve 17 dias de aula e, naquele ano, o aproveitamento dos alunos foi bom. No ano de 1952, o chefe da 5ª Inspeção Regional, Deocleciano de Souza Nenê, cobra do encarregado do Posto Indígena de Nacionalização Buriti, a elevação do número de alunos na escola. Isto pode ser observado no Memorando - M/M - 663, em 15/09/1952, abaixo:

Ao Sr. Encarregado do P. I.N. Buriti
Como vosso M/M n.22, de 2 do presente, recebeu essa I.R., o expediente deste Posto inclusive o mapa de frequência escolar, que a este venho referir. Conhecemos as dificuldades, o pouco interesse dos pais dos índios escolares, no entanto há nossa parte a cruz a carregar de nossa missão de esforçarmos a fim de cumprimos ainda e com sacrifício e por isso peço-vos procurar meio para aumentar o número de alunos, pelo menos para 20 para não dar motivo da diretoria de nos chamar a atenção e até suprimir a escola que tiver menos de 20 alunos, assim espera esta chefia que nos próximos mapas venham alcançar o número mais elevado.
Deocleciano de Souza Nenê Chefe da I.R.5

O memorando acima citado destaca a fala do chefe I.R.5²³, Sr. Deocleciano De Souza Nenê, colocando-se no patamar de um missionário passando por inúmeros sacrifícios para educar os Terena da aldeia Buriti, ignorando a sua própria educação adquirida entre seus familiares e a comunidade. Enfatizando para o chefe do posto que seria preciso aumentar o número de alunos para que a escola não fechasse.

Em nenhum momento o Sr chefe da I.R.5. se preocupou com a cultura Terena da aldeia Buriti, ao contrário, preocupou-se com o número de alunos que se evadiram da escola. Isso mostra a intenção do SPI no que se refere à educação dos povos indígenas, que era de conversão.

²³ I.R.5 - 5 Inspeção Regional - que é responsável pelos postos indígenas da região sul do então Mato Grosso e São Paulo no período do Serviço de Proteção ao Índio - SPI.

No ano de 1954, o número de alunos registrados no Boletim Mensal foi de 43 indígenas e 3 civilizados, sendo 8 do sexo feminino e 35 do masculino e o aproveitamento considerado regular. Considerando que os alunos não falavam bem o português, o ensino ou método utilizado é o de símbolos, mostrando objetos.

Em 1959, o número de alunos era de 32 indígenas, de ambos os sexos e seis (6) não-indígenas. A quantidade de alunos matriculados era 27, mas os que frequentavam eram nove (9), sendo: sete (7) meninas e dois (2) meninos. Segundo o relatório de 1959, a justificativa pela evasão escolar era que os meninos estavam na limpeza da roça com seus pais, conforme o relatório escolar de 31 de dezembro de 1959:

Escola Indígena Buriti

Matriculados 27 frequência 9 alunas 7 alunos 2 deixando de ser maior o comparecimento dos alunos por consequência da limpeza de roças dos índios. Durante o ano foi cumprido rigorosamente o programa educacional indígena conforme determinações da S.O.A, através do seu setor educacional A primeira parte do referido programa, que se refere a formação de uma horta, despertou grande interesse aos alunos, assim sendo foram eles orientados na preparação de vários canteiros para plantação de hortaliça, tendo alcançados grandes resultados. No próximo ano, esta parte será bem mais desenvolvida, tal o gosto demonstrado pelos alunos. Também a segunda parte do programa mereceu a minha grande atenção, tendo aos alunos conhecimentos elementares de aritmética, português, ciência naturais, geografia e história do Brasil, com bons resultados, conforme atestam as provas finas remetidas á sede da inspetoria. Terceira parte educação cívica foi dado conhecimento da bandeira nacional, ensinado o hino nacional que os alunos já cantam com mais desembaraço. Aproveitando o encerramento das aulas. Organizamos uma festinha com recitativo. Jogos e cantos dados prêmios aos alunos que mais se distinguiram durante o ano. Quarta parte pelas alunas foram feitos vários trabalhos manuais que seguem juntos com estes relatório para a exposição na sede da inspetoria e do se salientar o gosto que as alunas índias tem na execução desse trabalho, por isso já foi solicitado ao Sr. chefe da I.R.S, a remessa de maior quantidade de material necessário a confecção de trabalhos manuais, a fim de que seja esta parte mais ampliada. Também foi ensinado aulas de desenhos conforme provam os cadernos remetidos juntamente com os exames finais. Durante este anos foi iniciada a organização de uma biblioteca escolar, para este fim recebemos do Sr. chefe de inspetoria vários livros e esperamos nos seja remetidos outros mais. Junto a este relatório seguem, trabalhos manuais - cadernos de desenhos - provas finais. Posto indígena buriti 31 de dezembro de 1959. Escola indígena buriti.

Destaca-se no relatório que a auxiliar de ensino aplicava os referenciais curriculares nacionais daquele período. Um currículo positivista utilizando a aculturação como ferramenta para sobrepor a cultura ocidental apagando a cultura Terena, como se a última não fosse necessária dentro do contexto da comunidade Buriti.

Percebe-se ainda, no dito relatório, que a metodologia utilizada foi recomendada pelo Serviço de Orientação e Assistência (SOA), na qual o conhecimento ocidental foi passado quase que compulsoriamente, para que os Terena da aldeia Buriti pudessem pensar que a cultura do branco é melhor do que a cultura indígena.

Ainda, nesse período, confirmou-se uma constante troca de funcionários que desempenhavam o cargo de auxiliar de ensino no Posto Indígena Nacionalização Buriti. Como consta nos documentos, em uma década, o cargo foi exercido por quatro auxiliares de ensino. São eles: Armando Gabriel, Reginaldo Sol, Esther Sobrinho e Ramão Pinto Alves.

O Sr. Armando Gabriel da etnia Terena discorre o seguinte:

Os chefes de posto que por aqui passaram nunca se preocuparam em saber se as crianças sabiam ler, escrever e fazer conta, para eles as crianças sabendo escrever o nome já tava bom! Agora o Ramão não aceitava isso! Ele ensina a ler, escrever e fazer conta e ainda ensinava a língua materna escondido, pois era proibido falar o terena na escola e arredores do posto. O Ramão se preocupava com a nossa língua materna, por isso ele foi mandado embora da escola, ele não obedecia ao chefe do posto.

Ressalta-se que, na década de 1950, os professores Armando Gabriel, Reginaldo Sol e Ramão Pinto Alves, da etnia Terena, foram convidados pelo chefe do Posto para lecionar na escola indígena Buriti. Destaca-se que o professor Ramão Pinto Alves foi resistente à metodologia ensinada na época, enquanto sua cultura e língua materna estavam sendo devoradas pelo currículo nacional imposto naquele período (P.P.P., 2005).

Ao contrário do que era solicitado pelo Chefe do Posto, a ele e aos outros professores: “era só ensinar a escrever o nome”, o professor Ramão Pinto Alves ia além, ensinava a ler e escrever em português, mas sempre lembrando para os alunos a língua materna.

O professor Ramão Pinto Alves foi demitido da escola, mas não parou de ensinar a língua materna para os alunos, dizendo sempre que: “Se perdermos os costume e (sic) não saber mais falar a nosso idioma perdemos tudo, não somos mais nada.”²⁴

Referente à década de 1960, o Boletim Escolar, enviado à I.R.5, mostra que nos meses de abril e maio do ano de 1963 houve uma baixa na frequência escolar, devida à epidemia de coqueluche e catapora. Já nos meses de setembro, outubro e novembro de 1965,

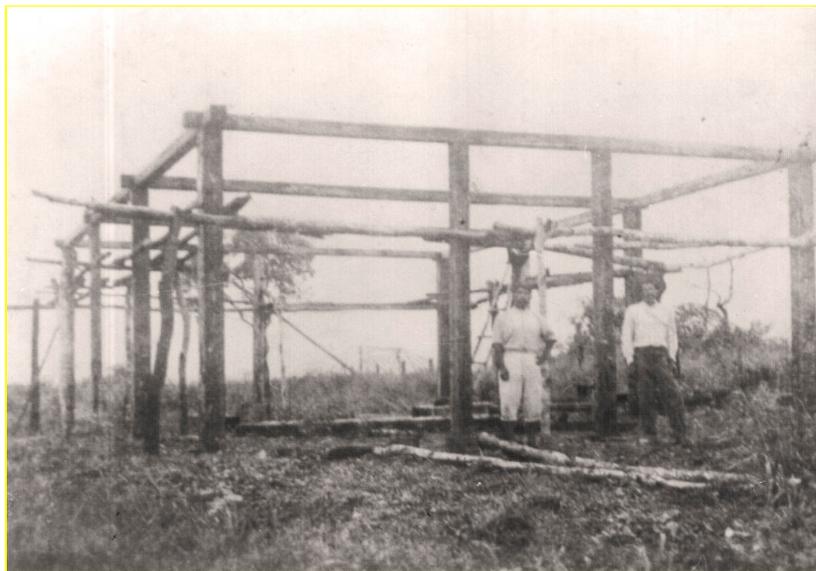
²⁴Frase retirada da fala do professor Ramão na reunião pedagógica na escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo na aldeia Buriti em 16 de março de 2009. Professor Ramão Pinto Alves é da etnia Terena, foi um professor leigo, pois tinha Curso de Madureza pelo Instituto Universal. Foi professor na Escola Indígena Buriti, no período do SPI, e depois na escola XV de Novembro, mantida pela FUNAI. A partir de 2005 foi convidado para dar aula da Língua Terena na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo. Morreu com 62 anos, em abril de 2010.

o Relatório Mensal de frequência Escolar acusa que a média da assiduidade dos alunos foi entre 30 e 42 alunos na sala de aula. Em 1966 o número de alunos matriculados nos meses de março a setembro decresceu para 26 alunos. E o mesmo documento apresenta alguns dados sobre tribo, idade, sexo, faltas, sendo o aproveitamento considerado, bom, regular e pouco.

No mesmo período, no relatório do mês de junho, aparece a escola indígena Buriti, do Posto Indígena de Nacionalização Buriti, sendo seu auxiliar de ensino Ramão Alves Pinto, que lecionava nas séries do 1º ano A e B e 2º ano, as disciplinas de Português, Aritmética, História, Ciências Naturais, Geografia e Educação Moral e Cívica. No 1º ano A, eram aplicados, ainda, os conteúdos de caligrafia, ditado e cópia. A cartilha adotada para ensinar as crianças era a intitulada “Upa Cavalinho”. Também, era ensinada, ainda, a tabuada de 2 e 3, operações de somar, diminuir e multiplicar. Já no 1º B, o conteúdo ensinado consistia em ditados, cópias, separação de sílabas, singular e plural, caligrafia, tabuada de multiplicar, contas de somar e multiplicar, algarismo romano e estudavam, também, pontos de História, Ciências Naturais, Geografia e Educação Moral e Cívica. No 2º ano eram ensinados os conteúdos de ditado, cópia, questionários das lições, masculino e feminino e conjugações dos verbos em todos os tempos.

No Relatório enviado pelo encarregado do Posto, Sr. Mangenot, ao chefe da I.R.5. do SPI, percebe-se que na Escola Indígena Buriti houve uma mudança nos conteúdos aplicados aos alunos do 1º ano primário. As crianças passam a estudar História do Brasil, com enfoque na descoberta do Brasil e o nome dado a esta nova terra. Em Ciências Naturais aprendiam a divisão do corpo humano e os animais, classificados em vertebrados e invertebrados, e na Geografia os pontos cardeais. O relatório informa que os alunos estão se esforçando no aprendizado e desejam aprender a ler.

Foto 5 - Início da construção da Escola Indígena Buriti



Fonte: Juscelino Bernardo Figueiredo

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) criou a escola com o nome de Escola Indígena²⁵ Buriti, no Posto Indígena de Nacionalização Buriti, no período estudado, que se estende da década de 1940 a 1967, aplicou uma educação voltada à política de integração e assimilação, ou seja, integrar e assimilar os povos indígenas na sociedade nacional. Conforme normas do SPI, esta tem sido o objetivo da educação escolar. Esta tem sido a característica da educação escolar indígena desde a colônia. No entanto, considerando os dados constantes nos diversos documentos do SPI, pode-se afirmar, ainda, que a educação escolar oferecida aos índios, nesse período, era precária, indicando total omissão e discriminação por parte do Governo.

A escola indígena, no início do século XX, era um reflexo da política nacional com relação aos povos indígenas e seguia as diretrizes do SPI, ligado ao Ministério da Agricultura. A linha de ação deste órgão e, conseqüentemente, de suas escolas, deve ser analisada dentro dos princípios do positivismo, que se traduziu na criação de uma política secularizada de atendimento aos indígenas, ou seja, o mesmo padrão da política catequizadora jesuítica.

O Currículo vigente era totalmente voltado para uma educação padrão, desconsiderando a diferença cultural, nesse momento algo impensável. A educação escolar,

²⁵ A palavra indígena colocado no nome da escola no período do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi pedido do Cacique Joaquim Figueiredo para diferenciar o nome da escola da aldeia Córrego do Meio, pois já neste período havia algumas divergências políticas entre os caciques.

no Posto Indígena, era subordinada ao Ministério da Agricultura, próxima, portanto, às escolas agrícolas, objetivando transformar o indígena em agricultor.

Embora com objetivos claramente definidos, chama a atenção o descaso do SPI com a educação escolar, que se manifesta não só pela total falta de estrutura de apoio, mas também, pela falta de preparo dos seus funcionários para uma tarefa tão complexa. Pensada como um instrumento de integração do índio, preparando a criança indígena para o convívio com o não-índio, esta instituição não mereceu nenhum investimento significativo no período estudado.

A escola foi um lugar que não valorizou nem prezou as diferenças, contribuindo para reforçar entre os índios preconceitos e discriminação.

2.3 A FUNAI e a escola XV de Novembro na Aldeia Buriti

Durante o período de atuação do SPI (1910-1967) e depois, com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a educação escolar foi proferida em língua portuguesa, ora por missionários, ora por professores daqueles órgãos. Essa língua era adotada em sala de aula e as escolas eram monolíngues, ou seja, a FUNAI continuou com a mesma intenção do antigo SPI de manter a proposta de conversão dos povos indígenas para cativos no interior de uma camada de trabalhadores rurais.

Medidas legais para a adoção da língua materna no ensino e de outros aspectos relativos à educação desses povos só foram tomadas em 1966, com o Decreto do Presidente do Brasil, n. 58.824, de 14 de julho, que promulga a Convenção 107 sobre “a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes”.

Esta Convenção fora adotada em Genebra, em 1957, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho e pensada ao decreto presidencial que descreve sua execução e cumprimento na íntegra. Serão transcritos aqui os artigos do referido documento, atinentes à educação:

Art.21- Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

Art.22-1. Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas, ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade

nacional. -2. “A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos.

Art.23-1. Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam. -2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país. -3. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.

Art.24- O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional.

Vale destacar as ambiguidades que estão inseridos no decreto acima citado, pois, concomitantemente, ele assegura a diferença cultural dos povos indígenas, ele assegura a transição da língua materna para a língua oficial do país, isso mostra as ambivalências existentes dentro do contexto das políticas voltadas para as populações indígenas no Brasil.

E ainda, em termos mais efetivos, é a partir da década de setenta que começam os movimentos não só para a adoção na escola da língua indígena como também para a garantia da escolarização desse povo. O Estatuto do Índio (Lei n. 6001/73) consubstancia medidas nesse sentido, preceituando, no seu Título V, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte:

Art.48- Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art.49- A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Os artigos acima citados do Estatuto do Índio seguem a mesma linha do Decreto presidencial, porém com uma diferença sobre a alfabetização que será feita na língua materna daquele grupo e na língua oficial do Brasil, salvaguardando como primeira a língua materna. Antes, porém, de o Estatuto do Índio ser estabelecido, em 1973, a FUNAI, pela Portaria 75N/72, prescreve a educação bilíngue nos seguintes termos:

A educação dos grupos indígenas com problema de barreira linguística será sempre bilíngue. b) só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar.

Para implantar a educação bilíngue preceituada em Portaria, a FUNAI firma convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), sediado nos Estados Unidos da América. A FUNAI - Fundação Nacional do Índio elege oficialmente o ensino bilíngue como forma de “respeitar os valores tribais”, que conforme Silva:

A característica da política indigenista da FUNAI, assim como sua política de ensino, era a dos Programas de Desenvolvimento Comunitário. Respaldados à época pela Organização das Nações Unidas, tais programas foram instituídos no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo, fortemente influenciados pela chamada “teoria da evolução social”, segundo a qual é necessário “recuperar o atraso”, em busca de certo modelo de desenvolvimento vigente à época (SILVA, 1997, p. 28).

O modelo de “indigenismo” adotado é coerente com os rumos da política do “milagre²⁶” e coordenado em todas as instâncias pelos militares. O bilinguismo previsto no artigo 47 do Estatuto do Índio, como forma de assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas corrobora os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida na prática pela FUNAI.

O SIL desenvolve então trabalhos com populações indígenas de número expressivo, como Kaingang (no Sul), Terena (MS) e Karajá (TO), conforme D’Angelis (2005), concordam com a inadequação dos programas educacionais empreendidos pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas no país, naquele período.

O grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi realmente o SIL, que transformou o bilinguismo oficial (de “transição”) em estratégia de dominação e descaracterização cultural (BORGES, 1997, p. 15), mantendo “os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: salvação das almas pagãs” (RCNR/Indígena, 1998)

O Summer, entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como “ponte” para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português) (BORGES, 1997, p. 19).

²⁶ O “**milagre econômico brasileiro**” é a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico ocorrido durante o *Regime militar no Brasil, também conhecido pelos opositoristas como “anos de chumbo”, especialmente entre 1969 e 1973, no governo Médici. Nesse período áureo do desenvolvimento brasileiro em que, paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza, instaurou-se um pensamento ufanista de “Brasil potência”, que se evidencia com a conquista da terceira Copa do Mundo de Futebol em 1970 no México, e a criação do mote: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. As três vitórias na Copa do Mundo ajudaram a manter no ar um clima de euforia generalizada, nunca antes vista, e daquilo que Elio Gaspari apelidou de “patriotadas”. O Brasil cantava a canção Pra frente Brasil (MASCARII, 2006).*

Essa educação escolar oficial para índios, segundo Meliá (1979, p. 48) “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”.

Porém, para os Terena da Aldeia Buriti, a FUNAI não conseguiu implantar a metodologia do SIL na comunidade, pois, os Terena resistiram a essa forma de aprendizagem, que vinham com o interesse de conversão para o protestantismo, além de seguir a mesma meta do extinto órgão (SPI), que era negar sua cultura utilizando-se de outra.

Conforme a fala do professor Noel do Patrocínio²⁷:

A FUNAI não conseguiu implantar na escola XV de Novembro aquele sistema americano de ensinar o idioma, os alunos não entendiam, e os alunos não vinham mais, e ainda a falta de interesse do chefe dos postos, pois para ele os terena sabendo escrever o nome já estava bom!

O professor Noel afirmou que o SIL não foi implantado na escola XV de Novembro, período em que a FUNAI era responsável pela educação.

O Sr. Juscelino Bernardo Figueiredo reafirma e diz qual foi o motivo:

O tal do SIL aqui na escola não funcionou, né! A causa foi o seguinte, os Terena aqui vivem hoje vieram de várias regiões para este lugar aqui no Buriti, né! Vieram das fazendas, de outras aldeias, e quando aqui chegaram eles já falavam o português, e no português continuaram a falar, um exemplo, é minha senhora a Celina ela entende, mas não consegue falar em terena, o que estou dizendo, né! É por isso que meu filhos os da idade do meus filhos não fala o idioma, fico só para os antigos, os anciãos do Buriti, é isso.

O Sr. Juscelino diz que o SIL não foi implantado na escola da Aldeia Buriti, pois as crianças não falavam o idioma, porque as famílias Terena, quando aqui chegaram, já falavam o português e continuaram falando, com isso as crianças passaram a falar a língua do outro esquecendo da sua própria.

²⁷ Entrevista feita por Fernando Augusto Azambuja de Almeida em 13 de abril de 2010 na aldeia Buriti com o professor Noel do Patrocínio, formado no magistério da etnia Terena morador da Aldeia Buriti.

2.4 A Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo

Para melhor compreender o contexto histórico da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, não se pode deixar de retroceder no tempo para mostrar a mudança da educação entre os Terena da Aldeia Buriti.

Em 1992, o município de Dois Irmãos do Buriti emancipa-se de Anastácio e a Aldeia Buriti passa a pertencer ao referido município. Com uma melhor infraestrutura, o município de Dois Irmãos do Buriti passa a assumir a educação nas séries iniciais (1ª e 2ª série), ficando ainda a cargo da FUNAI as 3ª e 4ª séries (P.P.P., 2005).

Em 1997 a educação nas aldeias é municipalizada. Em 1998, a escola XV de Novembro passa a ser extensão da escola Antônio Castilho, cujo pólo localizava-se na comunidade Ouro Verde²⁸.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2005) da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo diz que: “Preocupados com situação dos alunos de 5ª a 8ª série um grupo de pais resolvem ir até o município reivindicar que estas séries sejam ministradas na própria comunidade, aproveitando a formação de alguns docentes da própria comunidade”.

Atendendo à reivindicação dos pais, a secretária municipal de educação Lurdes Pitton veio até a aldeia, reuniu-se juntamente com a comunidade para encaminhar a situação. Nessa reunião foi acertado que a extensão XV de Novembro passaria ser: Escola Pólo Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, Lei de criação municipal n. 175/2000, sendo uma decisão conjunta da população da Aldeia Buriti e a Prefeitura de Dois Irmãos do Buriti-MS (P.P.P., 2005).

Foto 06 – Alexina Rosa Figueiredo

²⁸ Distrito do município de Dois Irmãos do Buriti-MS. A Escola XV de Novembro passou a ser extensão através da Lei Municipal n. 054-91 de 2 de janeiro de 1992.



Fonte: Acervo de Juscelino Bernardo de Figueiredo.

A comunidade decidiu pelo nome de Alexina Rosa Figueiredo, porque além dela ter conhecimentos xamânicos, foi esposa do segundo Cacique da Aldeia Buriti, Joaquim Figueiredo, que por muitos anos exerceu o cargo, sendo muito respeitado pela comunidade Terena e ainda pertencer a uma das famílias extensas politicamente significativas na Aldeia Buriti.

A Escola Pólo foi criada através da Lei Municipal, n.175, de 23 de outubro de 2001, e denominada Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo. Em conformidade com a Deliberação CEE/MS N. 6.767, de 25 de outubro 2002, que autoriza o credenciamento e funcionamento da escola de Categoria Indígena, com fundamentos na Lei n. 9394/96, na Resolução CEB, CNE n. 03/99, no Decreto Estadual n.10.734/02, Lei n.10.172/01 e considerando os termos da indicação CPLN/CEE/MS N.038 /02. Com esse encaminhamento da comunidade representada pelo Cacique em 2005, começa o funcionamento da Escola Municipal Alexina Rosa Figueiredo de 1ª a 8ª série, tendo como Diretora a Professora Ana Sueli Fermino Delgado, Coordenador Professor Arildo Alves Alcântara, professores: Gerson Pinto Alves, Noel Patrocínio, Ramão Pinto Alves, Gilmar Veron Alcântara, Jader Gabriel

Campos, Zia Gabriel, Elizabete Dias, Alberto França Dias, com o consentimento da liderança da aldeia Buriti.

É de suma importância destacar que o corpo docente da recém criada Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo era todo da etnia Terena e a maioria formada no ensino superior, exceto os professores Ramão Pinto Alves, que era leigo e ministrava aula de língua Terena, e Noel do Patrocínio, que tem o magistério e ministrava aula no 4º ano.

Em 2001 foram convidadas pelo cacique para assumir as salas de aula as professoras: Cledeir Pinto Alves e Eva Fernandes Bernardo Farias.

A Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo não implantou no seu Projeto Político Pedagógico a Educação indígena diferenciada e bilíngue, mas adicionou na grade curricular a disciplina de Língua Terena, e continuou com os referenciais curriculares e o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais urbanas do município de Dois Irmãos do Buriti até em 2010.

O corpo docente da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo a partir da implantação das séries finais da educação fundamental em 2003 foi composto pelos seguintes professores: Ana Sueli Fermino Delgado, licenciada em Pedagogia ministrava aula no 1º e 2º ano; Arildo Alves Alcântara, licenciado em Pedagogia ministrava aula para 4º ano e de Ciências para 6º ao 9º ano; Cledeir Pinto Alves, licenciada em Geografia, ministrava aula de Geografia e Matemática do 6º ao 9º ano; Eva Fernandes Bernardo Farias, formada no curso Normal Superior, ministrava aula para a pré-escola e 2º ano; Gilmar Verón Alcântara, licenciado em Pedagogia, ministrava aula para o 3º e 9º ano e Educação Física; Jurandir Pinto Gabriel, leigo (Ensino Médio completo), ministrava aula para o 4º ano; Noel do Patrocínio, formado no Magistério, ministrava aulas de Língua Portuguesa e Inglês do 5º ao 9º ano; Demilson André, leigo (Ensino Médio completo), ministrava aulas de reforço do 1º ao 5º ano; Ramão Pinto Alves, leigo (Ensino fundamental completo), ministrava aulas da Língua Terena da pré-escola ao 9º ano e Reinalda Valente França, licenciada em Pedagogia, ministrava aulas do pré-escolar ao 5º ano.

Observa-se que os professores ministravam aulas em outras áreas do conhecimento, nas quais eles não eram formados, pois não havia professores habilitados nessas áreas. Professores leigos preencheram as vagas para que os alunos fossem menos prejudicados.

O corpo administrativo da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo era composto por um diretor, Professor Alberto França Dias, concursado para 40 horas semanais; um Coordenador pedagógico, professor Gerson Pinto Alves, concursado 40 horas

semanais; uma secretária, Sandra Pinto José, convocada; um monitor de Informática, Juninho Mamedes Gabriel; duas funcionárias de serviço gerais concursadas e uma cozinheira concursada, todos da etnia Terena da Aldeia Buriti.

Foto 7 - Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo



A Foto 6 mostra a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo com suas dependências: oito salas de aula, uma sala de informática com sete computadores; uma sala dos professores; uma secretaria; três banheiros; uma cozinha e uma oca²⁹, para reuniões, servindo também de refeitório com três mesas e seis bancos conjugados às mesas.

A direção, juntamente com a coordenação pedagógica, preocupada com a reformulação do Projeto Político Pedagógico no contexto da Educação Indígena diferenciada passou a reunir o corpo docente, alunado e a comunidade para então explicar a necessidade de o Projeto Político Pedagógico (PPP) estar adequado dentro da legislação da educação indígena. Foram feitas várias reuniões para que o corpo docente e a comunidade pudessem compreender o processo de tramitação para uma escola indígena.

Nesse espaço de tempo, os professores Luciano Fermino Gabriel - licenciado em Matemática, e o professor Jocimar Alves - em formação na licenciatura em Pedagogia, foram convidados pela direção a fazer parte do corpo docente da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, a pedido do Cacique Rodrigues Alcântara, cacique da Aldeia Buriti.

O professor Gerson Pinto Alves - diretor, e o professor Gilmar Verón Alcântara - coordenador pedagógico da referida escola, entregaram para cada professor uma cópia dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena - RCNEI e criaram um grupo de estudos para fazer as discussões e reflexões sobre o Referencial. A partir das reflexões feitas passaram a reformular o Projeto Político Pedagógico da escola.

²⁹ Oca é a denominação que a comunidade da aldeia Buriti dá a uma área de forma redonda, coberta de sapé.

Foram dados os primeiros passos seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que tem como objetivo: contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais, e permitir que tenham acesso a conhecimento universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país (BRASIL, 1999b, p. 2).

Nota-se que, até então, a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo na Aldeia Buriti, era uma escola com um Projeto Político Pedagógico fixo e um referencial curricular ocidentalizado, em que os professores passavam os conteúdos preocupados com o ano letivo, pois não podiam deixar de ensinar todo o conteúdo de cada disciplina até o final do ano letivo.

O professor Antonio Fernandes Bernardo, da aldeia Buriti, fazendo uma reflexão sobre qual a escola que queremos construir na comunidade, diz que:

É aquela que vai fortalecer a nossa identidade Terena colocando em evidência a nossa cultura e a nossa realidade! Os alunos vão aprender a nossa história e a história e a realidade dos brancos! É isso que penso, uma escola que vai ensinar quem somos neste mundo.

A professora Edineide Bernardo Farias reflete da seguinte forma a respeito da escola que queremos construir:

É fundamental que a escola parta da educação, que hoje se tornou uma arma pra nós, antes a gente tinha o arco e flecha, a burduna, hoje não, hoje é a educação que vai fazer essa diferença, é com ela que a gente vai fazer grandes conquistas, até mesmo em questão hoje da terra, nós estamos aí nesse processo da retomada, e a partir de estudo da educação que a gente vai ter essas conquistas, e é por isso que a comunidade precisa dessa discussão, do contexto escolar, incentivar os alunos, jovens, crianças pra estar estudando daqui a pouco formar, por exemplo, dentro da comunidade não tem nenhum advogado, quem sabe se tivesse, a gente estaria em outra situação melhor.

Com base na análise realizada, pode-se afirmar que ocorreram avanços importantes nos últimos anos em relação às políticas de educação indígena na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo. As conquistas são resultantes de inúmeras iniciativas de movimento e organização do corpo docente da escola em um contexto de redemocratização e de consolidação da comunidade da Aldeia Buriti como um todo. É importante reconhecer que essas conquistas não foram concessões da comunidade, lideranças

e município, mas resultado de mobilizações e de ações coletivas e negociações que foram se transformando em um espaço político respeitável de âmbito municipal.

Continuando a trajetória da educação indígena diferenciada e bilíngue, no capítulo 3 apresentaremos como os povos indígenas do Brasil conseguiram que suas vozes fossem ouvidas e através de que meio foi feita essa discussão. Serão trazidas ainda novas perspectivas da educação indígena a partir de 1980, adequando o processo de construção escolar entre os Terena da Aldeia Buriti na realidade da comunidade, por meio de um projeto de extensão com a parceria do Laboratório de História da UCDB, com a realização de oficinas sobre o tema, embasado nos decretos, leis e pareceres, para que os professores compreendessem melhor a educação escolar indígena.

CAPÍTULO 3

NOVAS PERSPECTIVAS A PARTIR DE 1980

Como foi observado, o marco fundamental das mudanças nas políticas de educação indígena é a Constituição de 1988. Logo a seguir, em 1991, ocorre uma importante mudança com o Decreto nº 26, o qual transfere a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação. O artigo primeiro diz: “Fica atribuída ao Ministério da educação a competência para coordenar as ações referentes à educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. O artigo segundo descentraliza essa responsabilidade para as secretarias estaduais e para os municípios. “As ações previstas no artigo 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério de Educação”.

Além das proposições estabelecidas pela LDB, conforme observações anteriores, em novembro de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou a Resolução 03/99 que estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas” (BRASIL, 1999a).

A respeito dessa discussão, as diretrizes curriculares para o funcionamento das escolas indígenas estabelecem, conforme o Parecer 14-99 de 14 de setembro de 1999 no artigo 3º, critérios para uma organização da escola indígena que, além da participação da comunidade, deve considerar:

Suas estruturas sociais; suas práticas sócio-culturais e religiosas; suas formas de produção do conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999a).

O artigo 5º das Diretrizes trata do projeto pedagógico das escolas indígenas que deve estar em consonância com as normas gerais, mas, ao mesmo tempo, conforme inciso II, ajustar-se “[...] às características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade”. Nelas destaca-se que a educação deve ser intercultural e bilíngue. Mesmo sendo função básica dos estados de organizar e implantar a educação indígena, em parceria com os municípios e com o apoio da União, as Diretrizes estabelecem, conforme artigo 10, que:

[...] o planejamento 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 (BRASIL, 1999a).

Como parte dessa nova compreensão de educação indígena, o Parecer nº 14 e a Resolução nº 3/99 destacam várias categorias, entre as quais a de Escola Indígena e do Professor Indígena. De acordo com o Parecer nº 14/99, a educação indígena designa:

O processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são intronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades (BRASIL, 1999b, p. 2).

A legislação é explícita em relação à educação indígena. Kahan e Franchetto (1994, p. 5) reconhecem a complexidade na implementação de uma educação escolar indígena:

Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolvível, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e linguística, e que exortam não só o respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corrobora e alimenta a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua - as nacionais.

Essa tensão se expressa em vários níveis e dimensões, desde os conflitos com as estruturas das escolas não-indígenas relativos ao currículo, à definição dos dias letivos, à atuação de professores não-indígenas, à presença de índios e não índios na mesma sala, ao uso de material didático adequado, ao não domínio das línguas indígenas, etc. Muitos gestores continuam atuando dentro de parâmetros e estruturas dos sistemas dominantes como se todos fossem iguais, ou seja, como se todos fossem não índios e assim negando a identidade do outro.

Com base nos argumentos até aqui apresentados fica evidente que a legislação educacional avançou substancialmente no reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira, no caso, dos indígenas. Esses avanços são importantes e necessários, especialmente se considerarmos as formas históricas como os índios foram tratados pela sociedade como um todo e pela educação escolar, em particular. Os preconceitos ainda são intensos e se expressam de múltiplas formas. A educação intercultural proposta pela legislação é parte desses avanços. É um caminho promissor para fazer frente às complexas realidades existentes no âmbito interno das comunidades indígenas, bem como nas relações externas com a sociedade como um todo. Ao se entender que os grupos sociais constroem suas experiências dentro de contextos e relações específicas, todos têm algo a ensinar e a aprender (FREIRE *et al.*, 1981).

Os Terena da Aldeia Buriti estão inseridos neste processo, pois, além do convívio com a sociedade não-indígena do entorno, eles ainda sofrem com o preconceito desta mesma sociedade do entorno, mas mesmo assim, estão construindo uma escola dentro da sua realidade. Existem demandas emergentes nas comunidades indígenas que são condição para assegurar direitos e exigem o domínio de conhecimentos histórico-antropológicos, jurídicos, pedagógicos, medicinais, de religiosidade, entre outros. Como a educação indígena pode dar conta disso? Nesse processo, duas posturas precisam ser desconstruídas: a primeira é historicamente dominante, que desconsiderou as culturas indígenas e, em nome da “civilização e do progresso”, tratou de incorporá-los subalternamente à sociedade não-indígena; a outra tende à endogenia e somente foca as culturas indígenas. A educação intercultural propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania.

A educação escolar indígena precisa considerar essas três dimensões: as históricas relações de dominação, a incorporação de valores por intermédio das novas relações estabelecidas e os valores emergentes. A legislação aprofunda como trabalhar com as experiências indígenas e suas culturas, valores, histórias, tradições, crenças e línguas, mas não avança suficientemente na forma como trabalhar com os conhecimentos produzidos pelos não índios. É de suma importância trabalhar essa duas dimensões, condição para que seja efetivada uma educação diferenciada e sejam superadas as históricas relações de dominação.

É de fundamental importância observar as particularidades regionais quando da implementação de políticas de educação, pois existem povos indígenas que mantêm forte tradição cultural, costumes e modos de vida historicamente construídos. Outros mantêm

contatos relativos com os não indígenas, mas existem comunidades que, como os Terena da Aldeia Buriti, são integradas aos processos produtivos, sociais e políticos das sociedades não indígenas. Dessas relações, valores e costumes são incorporados, ressignificados, preservados e negociados.

3.1 Os movimentos indígenas em busca de uma educação para o Índio

Paralelamente e em consonância com o surgimento das organizações não governamentais pró-índio no país, no período da ditadura militar, o movimento indígena começou a se organizar, pelas assembleias e reuniões indígenas ocorridas a partir do início dos anos 80. Um dos marcos mais importantes desse período foi a criação da União das Nações Indígenas (UNI) no Dia do Índio, 19 de abril de 1980.

Na época uma organização nacional chamada UNIND, promoveu ou participou de vários encontros e assembleias de povos indígenas. O primeiro grande encontro de povos indígenas, chamado Índios: Direitos Históricos ou I Encontro Indígena do Brasil realizou-se em abril de 1981. Nos integrantes dos grupos do Centro-Oeste, entre outros, estavam os Terena, que ressaltaram a necessidade de assistência educacional adequada às respectivas realidades. Nas propostas gerais aprovadas na plenária final, destacou-se, entre outros itens, a urgência de se promover uma campanha pela implantação de um sistema educacional adequado às especificações culturais de cada povo indígena (GRANERO, 1996, p. 18).

Diversas entidades de apoio às causas indígenas surgem nesta fase. Inicialmente, a Operação Anchieta (OPAN), fundada em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. A Comissão Pró-Índio de São Paulo - CPI/SP, em 1978; a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/ACRE), em 1979; Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em 1979; a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ/POA), em 1977 e a ANAI/BA, em 1979; o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), em 1979; o Instituto de Estudos Sócio Econômicos (INESC), em 1979; e o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME), também em 1979; Várias universidades como USP, UNICAMP e UFRJ passaram também a contribuir com assessorias especializadas (GRANERO, 1996).

No âmbito Latino-Americano teremos na década de 70 a criação das primeiras organizações confederativas ou de caráter “supra étnico” de nível nacional: a *Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana* (CONFENIAE); a *Organización Nacional Indígena de Colombia* (ONIC); a *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva*

Peruana (AIDSESP); a *Central de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano* (CIDOB) e a União das Nações Indígenas do Brasil (UNI) (GRANERO, 1996, p. 20).

Um exemplo de modelo alternativo típico de escolarização dessa segunda fase e que merece destaque pela sua precedência e natureza de atuação é a Operação Amazônia Nativa (OPAN), apoiando os indígenas da região na parte da educação que eles queriam para suas comunidades, Instituto Sócio Ambiental (ISA) experiência do CIMI desenvolvida desde 1973 entre os Tapirapé na Aldeia de Santa Terezinha-MT, coordenada por Eunice Dias de Paula e Luis Gouveia de Paula, onde em 1988 foi reconhecida oficialmente a “Escola Estadual de 1ª Grau Indígena Tapirapé”. É uma experiência pioneira que tem servido de referência para as discussões em torno de processos alternativos de escolarização de sociedades indígenas no Brasil, pois garantiu a efetiva participação dos Tapirapé na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PAULA, 1991, p. 36)

Outra experiência bastante conhecida é “Uma experiência de autoria”, desenvolvida desde o início dos anos 80 pela CPI/AC com os povos Kaxinawá do Acre, coordenada por Nietta Monte (1994). É o caso também das escolas do Alto Rio Negro e dos projetos comunitários desenvolvidos pelo ISA com a Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (FOIRN) na área Baniwa e Tuyuka e no Alto Solimões, pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) (PAULA GOUVEIA, 1981).

Meliá (1979) ressalta que “as sociedades indígenas já possuem seu próprio sistema educacional e que a educação escolar deveria a ele se justapor e não substituir”. Tal trabalho influenciou os estudos posteriores, conforme Capacla (1995, p. 20) “configurando-se um novo momento da escola indígena, em que começam a ser discutidas alternativas à educação escolar até então oferecidas aos índios”.

A década de oitenta assistiu ao crescimento do chamado Movimento Indígena, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Iniciou-se um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de assessoria.

Vale ressaltar os encontros da Operação Anchieta (OPAN) - realizados a partir de 1982, de dois em dois anos, reunindo trabalhos de representantes da OPAN, do CIMI, CPIs, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) - e Universidades (EMIRI; MONSERRAT, 1989).

São relatórios que apresentam uma análise da conjuntura da época (1989); que denunciavam os convênios que a FUNAI ainda fazia com missões protestantes, como a Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB), a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), a

Aliança Batista Missionária da Amazônia (ALBAMA), a Associação Linguística Evangélica Missionária (ALEM) e com o SIL; aponta o processo de conscientização do estado ao acompanhar o movimento indígena que cresce e o papel da Fundação Nacional Pró-Memória/Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional na formulação de políticas.

Surgem os Encontros de Educação Indígena, iniciados em um encontro regional na Aldeia Rikbatsa, em 1978, e o primeiro encontro de nível nacional, realizado em 1979 pela CPI-SP. Surge nesse período o grupo BONDE - Mecanismos de Ação Coordenada para Educação Indígena, criado em 1987, que agregava diversas instituições e organizações ligadas à questão da educação escolar indígena. Esse trabalho situa a grande contribuição que os encontros da OPAN deram para a construção política e pedagógica do campo da Educação Escolar Indígena no país.

A década de noventa, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, um marco desta última etapa. Assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no Título: “Da Ordem Social”.

Um recente balanço feito sobre a situação indígena na Amazônia indica que o processo de organização indígena em nível regional é retomado nos anos 2000, tendo na Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), por exemplo, um dos seus espaços de aglutinação e articulação. Atualmente, a COIAB congrega mais de cem organizações indígenas, de 165 povos, organizada em 31 regiões (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 251).

Em janeiro de 2003, foi lançado por organizações não-governamentais presentes no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, o movimento: “Nós Existimos”, que, em Roraima, tem a participação dos indígenas. Tal movimento foi criado para aproximar os setores do estado que sofrem com problemas de discriminação econômica e social, como os povos indígenas, trabalhadores urbanos e rurais, sindicatos e desempregados da cidade.

Em novembro de 2004, representantes de povos indígenas de toda a Amazônia, organizados através da COIAB, realizaram o II Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia, com o objetivo de “definir propostas para a construção de um novo projeto etnopolítico a partir de nossos valores”, segundo seu documento final.

O Fórum Amazônico Oriental (FAO) há mais de cinco anos aglutina indígenas, camponeses, ribeirinhos e o movimento de mulheres, entre outros, debatendo temas comuns,

entre os quais está a Educação. Há também dezenas de associações indígenas locais, como a Associação dos Povos Indígenas do Pará e Maranhão (ANPIPAMA).

Dadas essas similaridades temáticas, propõe-se, inclusive, pensar essas problemáticas e tópicos recorrentes como parte de um “padrão de escrita legítimo e básico” para as discussões no campo da educação escolar indígena (PALADINO, 2001).

Para Kahn e Azevedo (2004), até agora, o que existe de mais sistematizado em práticas e discussões teóricas mais gerais sobre educação escolar indígena ainda é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, divulgado em 1998 pelo MEC.

O Governo Federal resolveu, após diversas reações contrárias, publicar a Portaria Interministerial nº 559, de 16/04/91, e acatar grande parte das reivindicações dos povos indígenas sobre educação escolar. A portaria regulamenta a competência do MEC para coordenar as ações de educação indígena, e tem como objetivo: garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e nos seus processos próprios de transmissão do saber (BRASIL, 1991a).

Em relação à legislação educacional, em 1991, o Decreto Presidencial de nº 26 de 04/02/91, nos seus artigos 1 e 2, determina que cabe ao Ministério da Educação “coordenar as ações referentes à educação indígena” (BRASIL, 1991). Tais ações serão “desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”. Há uma transferência de responsabilidade da FUNAI para o Ministério de Educação e Cultura.

Segundo Grupioni (1995, p. 23):

A passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC com o decreto 26/91 potencializou as possibilidades de concepção de uma política de educação escolar indígena, de acordo não só com os novos preceitos constitucionais, mas também apoiando-se em experiências significativas de projetos pilotos desenvolvidos por entidades de apoio aos índios (algumas delas com experiências há mais de 15 anos) e de encontro a propostas e reivindicações formuladas no bojo de uma nova faceta do movimento indígena: refiro-me às organizações de professores indígenas. Para isto contou também a fragilidade, de um lado, e a incompetência, de outro, da ação da FUNAI nesta área.

No MS, em 2010, os professores da Aldeia Buriti, se juntaram com outros professores Terena de outras aldeias, e realizaram a primeira reunião para a formação de uma Associação de Professores Indígenas Terena, que juntos à associação pudessem ter força

política para serem ouvidos nas Secretarias Municipais de Educação onde estão inseridos os seus territórios.

Este período, em sua última fase, caracteriza-se também pela aceleração dos processos de escolarização indígena nas aldeias e pelas criações nos estados, dos chamados Núcleos de Educação Indígena (NEIs) - espaços ampliados de política pública em Educação Escolar Indígena.

O Seminário: “Bases Para Uma Nova Política Indigenista 2002”, realizado em dezembro de 2002 no Museu Nacional, no seu documento final, apontou que:

Houve também relativo consenso quanto à diferença entre as propostas federais, como concebidas pelo Ministério da Educação e o que é executado na escala municipal e estadual, com muito pouco do que é proposto no nível federal sendo executado de fato. Foi geral a percepção de que é necessário haver um modo de vincular o que é concebido no plano federal ao que de fato venha a ser executado nos municípios e nos estado (COIAB *et al.*, 2002).

Entende-se que a municipalização e estadualização empreendidas na década, em especial após a promulgação da LDB em 1996, sem o devido acompanhamento, fiscalização e apoio estratégico do MEC, tem produzido, na realidade, a pulverização das ações. É certo também o despreparo das equipes técnicas da maioria dos municípios e estados na condução da política de educação escolar indígena.

Será necessário que o MEC faça uma oficina de informação para que as secretarias estaduais e municipais de educação compreendam as leis e legislações sobre a educação indígena para que juntos com as escolas indígenas e professores possam construir a educação indígena diferenciada, pois até o momento no Estado de Mato Grosso do Sul, pelo menos, a maioria das aldeias indígenas não conseguiu construir junto com as suas respectivas comunidades a educação indígena diferenciada nas escolas, por não saber por onde começar. Essa é a realidade da maioria das escolas indígenas Terena no Mato Grosso do Sul.

3.2 Educação escolar indígena diferenciada para os Terena da Aldeia Buriti

A sociodiversidade indígena toma por referência os princípios e conceitos utilizados nos projetos societários e identitários construídos autonomamente por cada povo indígena para a condução de seus destinos e definição de seu modelo de desenvolvimento.

Desse modo a produção das diferenças sociais se concretiza na formulação de diferentes projetos societários, definidos por cada povo, a partir de seus valores simbólicos, de sua história, de suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural, bem como de suas estratégias de interação majoritária.

Outro importante conceito é a relação entre a escola e sustentabilidade. É imprescindível que a ação educacional se volte para contribuir com subsídios e reflexões para a sustentabilidade socioambiental das comunidades indígenas.

Os representantes indígenas têm demandado dos dirigentes públicos, de diferentes setores responsáveis pelas políticas indigenistas, a coordenação de políticas que contribuam para a sustentabilidade socioambiental, articulando conhecimentos tradicionais com novas tecnologias para que possam desenvolver a gestão de seus territórios com autonomia e a partir de seus interesses e necessidades. Desse modo, espera-se que a escola e os professores indígenas colaborem e participem da formulação e execução de projetos de autossustentação.

A educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escola, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas (FRANÇA, 2011).

A escola indígena se caracteriza por ser comunitária³⁰, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e aos seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar, o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo, até os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem (FRANÇA, 2011).

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem.

Mediante as mudanças ocorridas, algumas delas registradas na Constituição Federal de 1988, assistimos a uma mudança no cenário brasileiro em relação à questão

³⁰ Comunitária significa para os Terena entrevistados na aldeia Buriti, o consentimento de toda a aldeia no contexto da educação indígena diferenciada e bilíngüe e a participação deles no calendário escolar (Gerson Pinto Alves, 2011).

indígena, onde por sua vez a educação foi um dos direitos contemplados, estabelecendo que as populações indígenas têm direito a um ensino diferenciado que contemple sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. O que se percebe, portanto é que se tem o processo inverso do que houve quando o ensino da língua portuguesa tornou-se obrigatório e a língua terena passou a ser considerada como segunda língua na alfabetização, pois nem mesmo os pais sabem expressar-se na língua materna. Segundo informações do professor Gerson Alves Pinto da Escola Alexina Rosa Figueiredo³¹, esse fator acontece porque:

A aula de Terena na verdade é a segunda língua, pois aqui nós não falamos a língua terena, porque a gente não sabe, só os mais velhos que sabem falar e escrever, aí nos alfabetizamos na língua portuguesa, e o professor Ramão Alves, meu pai, é o professor da língua Terena, os professores, os alunos e os mais jovens daqui da Aldeia Buriti não sabe mais falar a língua materna³².

O professor de língua Terena da Escola Indígena Alexina Rosa Figueiredo, Ramão Alves Pinto, em entrevista, afirma que é nas crianças que está a esperança de continuar essa tradição, pois:

Os velhos estão morrendo e nós estamos incentivando agora as crianças a valorizar os mais velhos, agora nós estamos trabalhando assim tipo nesse bimestre que passou a trabalhar bastante com a oralidade com as crianças pequenas, falando na língua só para eles gravarem na memória, mas os pais não falam mais a língua, a criança sente dificuldade e já esquece o que falou na sala de aula (2010).

A escola e a educação são reivindicações também dos Terena da Aldeia Buriti-MS, pois compreenderam que é o conhecimento, ou seja, o domínio dessa ferramenta que é o saber do outro (dos brancos), mas principalmente a capacidade de compreender o que esse outro escreveu e pensa sobre os Terena ao longo desses anos, que lhes permitem ter argumentos para lutar em busca de seus direitos, desde uma escola com o ensino diferenciado, que também lhes dê condições de concorrerem com os não índios nos vestibulares e em qualquer outra situação semelhante. Essa é uma das preocupações dos Terena.

A educação escolar é fundamental na busca do conhecimento, inclusive do próprio conhecimento indígena, são esses dois fatores que lhes dão subsídios para realizarem

³¹ A Escola Alexina Rosa Figueiredo localiza-se na Aldeia Buriti. Município de Dois Irmãos do Buriti-MS, sendo uma das nove aldeias do Posto Indígena de Nacionalização Buriti.

³² PINTO, Gerson Alcantara. Entrevista realizada em 8/04/2010, na Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS, a entrevista se encontra no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB, Campo Grande-MS.

suas reivindicações junto às autoridades brasileiras, como é possível constatar na afirmação do professor Gerson Alves Pinto (2010):

É preciso usar a educação indígena para ensinar e estimular os jovens a participarem mais da preservação da cultura. A escola indígena tem como papel fundamental manter viva a nossa identidade e ampliar a nossa cultura tradicional. É possível manter a cultura, mesmo com a proximidade da cidade. Nossa cultura está aí viva. Como, hoje em dia, ações importantes da aldeia estão morrendo juntamente com os idosos, os donos das tradições, a gente pensou: por que a gente não faz um registro da nossa cultura?

Percebe-se na fala do professor Gerson a preocupação em fazer o registro dos anciões da aldeia, seja por meio de entrevistas, seja de textos que foram produzidos, que podem ser utilizados para a elaboração de material didático para escola e com isso, as gerações futuras possam ter acesso ao conhecimento tradicional Terena. Portanto, percebemos na escola e no cotidiano que a oralidade tem sido praticada com mais intensidade entre os Terena de Buriti, e por outro lado os mais velhos também têm sido ouvidos com mais atenção e respeito, pois são eles os “guardiões” de ambos saberes, o da língua materna e dos saberes culturais. Assim, voltaram a ser considerados os mais sábios e com o maior conhecimento, além do que, a oralidade tem sua função social, segundo Thompson (1982, p. 67) “toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que no passado, ela se transmitia de uma geração para outra pela tradição oral e pela crônica escrita”.

No caso dos Terena, a memória que prevaleceu é a da luta pela sua terra, a busca de se instrumentalizarem para garantir o seu direito a ela, por isso as constantes menções ao período da Guerra do Paraguai (1864-1870) quando lutaram ao lado do exército imperial brasileiro desejoso do território nacional, do qual os seus também faziam parte, ao trabalho nas construções das Linhas Telegráficas junto com o grupo do Marechal Rondon, à abertura das estradas que ligam as várias cidades do Mato Grosso do Sul.

São essas memórias que continuam vivas e estão sendo transmitidas aos mais jovens, para que saibam dos feitos de seus patrícios (como eles se chamam). Muitas delas foram apropriadas pelos jovens acadêmicos que estão nas universidades próximas as suas aldeias em diversos cursos de graduação, preocupados em se apropriarem desse conhecimento “academizado”, muitos com o compromisso de retornar para as suas aldeias e auxiliar nesse ensino, realizando sua própria leitura dessas novas produções.

Nesse sentido, o projeto da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo foi o verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos, numa dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e o conhecimento indígena. Não basta apenas adquirir os

conhecimentos, é necessário revertê-lo para o projeto social, construído coletivamente. A escola é espaço importante para que as novas gerações reflitam com espírito crítico e participativo sobre o conhecimento tradicional e o conhecimento “academizado”..

Portanto, as políticas educacionais só terão resultados se os povos indígenas participarem efetivamente na sua elaboração, expressando suas experiências no processo construtivo do pedagógico, cultural, político e do institucional. É um processo em curso, no qual tanto os povos indígenas, quanto a esfera pública terão a oportunidade de se conhecerem e estabelecerem novos encaminhamentos para a melhoria da qualidade de ensino nas terras indígenas.

No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença.

Num país como o Brasil, pluricultural e multiétnico, marcado pela desigualdade social, corrigir os erros do passado requer uma tomada de decisões e mudanças nas ações governamentais e uma reflexão profunda sobre a história brasileira. Por exemplo, a história vem sendo posta em questão, mas o que importa é o resgate histórico do problema. A história só emergiu como algo que necessitava ser compreendido e explicado, a partir da época moderna. Enquanto os homens garantiam a própria existência relacionando-se com a natureza, através da categoria da providência, e resultavam formas de vida social estável sintonizada com uma visão cíclica do tempo, não se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações, não se colocava o problema da história.

Há dois conceitos importantes para o debate do tema em questão. Refiro-me, inicialmente, ao conceito de autonomia que perpassa as discussões sobre educação indígena.

O conceito de autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolve autorrespeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (BRASIL, 1997).

É importante salientar que a autonomia não é um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação. Por um lado, por envolver a necessidade de conhecimentos e condições específicas, uma pessoa pode ter autonomia para atuar em determinados campos e não em outros; por outro, por implicar o estabelecimento de relações democráticas de poder e autoridade é possível que alguém exerça a capacidade de agir com autonomia em algumas situações e não noutras, nas quais não pode interferir. É portanto necessário que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. Para tanto, é necessário que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os movimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada mediante investimentos sistemáticos ao longo de toda a escolaridade (BRASIL, 1997).

Este conceito remete ao texto da Constituição de 1988, em que se encontra uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia, destacando-se o reconhecimento da organização social indígena, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional condiciona e direciona a ação do Estado à garantia desses direitos.

A mesma dinâmica verifica-se em relação a um segundo conceito, o de diferenciado, que não pode estar atrelado apenas ao critério do caráter mais ou menos inovador de uma determinada proposta, no que se refere aos conteúdos ou concepções metodológicas, mas diz respeito à liberdade e ao direito de cada povo ou comunidade indígena de definir a escola que pretende para seus filhos.

Pode ser que esta não seja caracterizadamente inovadora em muitos aspectos, pois não é isso que qualifica a escola como indígena, mas o fato de ser uma proposta definida, assumida e conduzida pela respectiva comunidade, inserida sempre em contexto histórico e regionais próprios.

Os conceitos de autonomia e de educação diferenciada devem ser aqui entendidos como conceitos em construção e diretamente relacionados à luta de cada povo. O seu conteúdo e abrangência concreta dependem exatamente das perspectivas históricas de cada povo em alterar as relações com o entorno regional.

3.3 Os Terena da Aldeia Buriti em busca da autonomia para uma educação diferenciada

O surgimento das escolas indígenas, públicas e diferenciadas, dentro do sistema de ensino brasileiro acende o debate sobre a educação intercultural, ganhando centralidade dentro da discussão sobre políticas sociais, principalmente a partir da metade do século XX.

Esta centralidade, no entanto, gerou discussões bastante conflitantes em relação à temática. Ao se pensar em políticas para uma educação intercultural, coloca-se em xeque o mito da democracia racial brasileira, questionam-se conceitos bastante arraigados na sociedade como o de “uma escola igual para todos”.

Se olharmos a origem do modelo de escola, que ainda é hegemônico, constatamos que ele está vinculado aos modelos das escolas ocidentais. Hoje este modelo de escola moderna está sendo questionado, principalmente por aqueles que não se sentiram participes desse projeto moderno de educação.

Uma das críticas mais contundentes é a de que, nessa concepção, longe de existir um conceito de cidadania universal e igualitário, o que se percebe é a hegemonia de um determinado perfil de grupo social: o de homem branco proprietário.

No Brasil, esta realidade pode ser vislumbrada nos projetos de escolas diferenciadas propostos pelo Movimento Indígena. Além de suas reivindicações políticas econômicas, os povos indígenas também construíram seus próprios projetos educativos, inclusive com a criação das escolas específicas, diferenciadas e gerenciadas por eles.

Assim, acabaram de mostrar que o modelo de educação estandardizada para toda a sociedade, como garantia de igualdade e educação para todos, independentemente de sua etnia ou classe social, já não dá mais conta de responder às exigências colocadas pelos novos atores sociais.

Os Terena da Aldeia Buriti estrategicamente dentro da escola criaram um espaço para que pudessem transitar entre as fronteiras culturais, buscando conhecimento e com isso viessem suprir as necessidades da comunidade do Buriti, reforçando a cultura, reafirmando a identidade.

Conforme Bhabha (1998, p. 27):

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a

atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade e não da nostalgia de viver.

Com base no autor, um entre-lugar nada mais é do que um espaço-tempo liminar, ou seja, um espaço intersticial (espaço de tempo) onde as culturas convivem e negociam a sua existência. Um espaço liminar, situado no meio das designações e identidade; uma ligação que constrói a diferença, ou melhor, um movimento que evita que a diferença seja vista através de polaridades e binarismos fixos (pois seria esta a designação de diversidade), pois tal espaço reconhece as diferenças e as encara.

A escola Alexina para os Terena da Aldeia Buriti é uma ponte entre a comunidade e o mundo ocidentalizado, com suas portas abertas para compartilhar e construir uma vida melhor para todos, porém, a educação para eles não é fixa, pois junto com os saberes “academizados” os saberes tradicionais serão socializados.

As falas dos professores indígenas da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo na Aldeia Buriti, apontam uma rica reflexão sobre uma educação indígena diferenciada em um mundo globalizado, sobre a construção de uma escola que se propõe estar negociando entre as fronteiras culturais transitando em um entre-lugares.

Os professores indígenas percebem que o conceito de educação não se restringe à educação escolar, entendendo que a educação indígena tem sua origem e sua força na tradição que é passada de geração a geração. É este o pensamento do professor Noel do Patrocínio:

A nossa educação teve a sua própria criação. A criação de saber quem somos nós, de onde viemos, como vivemos, a nossa concepção e para onde apontamos a nossa trilha para o futuro. A nossa educação é para servir ao nosso povo, não para dominá-lo. Ela é livre, flui de dentro para fora e de fora para dentro. Ela é uma arte que encanta e habita dentro de nós e que está se renovando (PATROCÍNIO, 2009).

A educação indígena também é vista pelos professores indígenas da Aldeia Buriti, como um saber prático que lhes permite viver e conviver na comunidade Terena.

A educação é a aprendizagem dentro de nossa casa junto com os pais e avós, no roçado plantando e colhendo, são os trabalhos e os cuidados com as plantas medicinais, são os rituais comemorativos e sagrados, são as reuniões e organizações da sociedade, é o respeito com a natureza, as rezas e benzimentos, é a aprendizagem na sala de aula, enfim, a educação é tudo que está relacionado a partir dos nossos direitos (PINTO ALVES, 2008).

Percebe-se que, para os professores indígenas da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, a escola é um espaço de negociação dos saberes, onde transitam os

conhecimentos tradicionais e os científicos, com isso a comunidade tem acesso e controle da escola e ainda valoriza a cultura e fortalece a identidade Terena.

Para os professores, a escola deve estar comprometida com o futuro dos jovens Terena da Aldeia Buriti e com a comunidade e, por isso, ela precisa ser diferenciada, no sentido de não mais estar enquadrada num modelo de uma escola vertical ocidental. Por este depoimento, é possível perceber o que é para os Terena, uma escola indígena:

A escola indígena é diferenciada porque nossos professores ensinam e aprendem com a gente coisas de nossa cultura, e do livro também. A educação escolar não é apenas onde se ensina a ler e a escrever, mas uma escola onde aconteça o fortalecimento da nossa cultura, o modo de viver do nosso povo, que seja um espaço que associe experiências da nossa comunidade e de outras, que lute pelos nossos direitos, sabendo também quais são os nossos deveres. Participação ativa pelo direito a terra, vida política social, valor da cultura, solidariedade, pensamento coletivo, construção da autonomia, e principalmente ter certeza de quem somos (ALCANTARA, 2009).

Autonomia, liberdade, relação com a comunidade são algumas características destacadas pelos professores para que exista uma escola indígena diferenciada. Mas eles também destacam a necessidade desta escola estar dialogando com o mundo ocidentalizado, num diálogo intercultural. Como fazer isso?

Conforme Bhabha (1998, p. 29):

A intervenção do além que estabelece uma fronteira, uma ponte onde o fazer-se presente começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-locação do lar e do mundo, que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais.

Os Terena da Aldeia Buriti estabelecem aberta a fronteira, para que se possa dialogar entre os dois espaços culturais, buscando a interculturalidade com uma autonomia, respeito e reciprocidade, para que a educação indígena diferenciada possa permanecer neste espaço de entre-lugares.

A ideia de que é preciso construir sua identidade indígena, neste mundo contemporâneo, parece estar presente no pensamento dos professores indígenas Terena da Aldeia Buriti, como deixa transparecer o depoimento do professor Gerson Pinto Alves (2009)³³:

³³ Professor é diretor na Escola Alexina Rosa Figueiredo. Entrevista realizada no dia 08-04-2010. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

A nossa comunidade ainda é discriminada por não ter as características físicas dos nossos antepassados e, por estar usando bastante tudo que a tecnologia tem a nos oferecer. Mas tudo que aconteceu e está acontecendo não é culpa nossa. O mundo está se transformando e nós também não podemos ficar parados no tempo. Eles querem é nos ver vestidos com a saia de buriti, sempre pintados, falar a língua Terena, que eles não entendem, usar cocares, ter a pele escura, olhos puxados, cabelo liso, morar em ocas na floresta e viver de caça e pesca. Tudo isso aconteceu há muito tempo atrás, nós evoluímos!

A fala transcrita do diretor da Escola Alexina, professor Gerson Pinto Alves, indica que a sua preocupação refere-se ao contexto histórico dos Terena de Buriti em relação aos demais povos indígenas, e a tensão gerada pelos estereótipos a respeito dos Terena pela maioria da sociedade não-indígena, para a qual eles deveriam vestir-se de saia de buriti, pintarem-se, utilizando cocares genéricos, dançando o bate-pau (Kipa'é). Para o professor Gerson, os Terena são mais que isso, pois têm conhecimentos sobre seus direitos e deveres perante a Constituição Federal de 1988, não só como indígenas, mas também como cidadãos. Para ele, a palavra evolução, ou seja, surge nesse contexto de negação dos estereótipos que fixam a identidade e cristalizam a discriminação em função de sua diferença étnica.

A ideia da escola indígena como uma ponte entre a aldeia e o mundo não indígena indica um espaço de negociação dos saberes, onde é um desafio colocado para escola que está comprometida com os interesses da comunidade indígena Terena, como é o caso da Escola Municipal Indígena Alexina. Neste sentido, os professores têm um papel fundamental na construção deste diálogo de saberes.

Apesar de muitas dificuldades e desafios, percebe-se uma apropriação da escola, pelos professores Terena, transformando-a e adequando-a à realidade da comunidade Buriti.

Todo esse processo surgiu partindo da necessidade do corpo docente da escola Alexina compreender junto com a comunidade o que é educação escolar indígena diferenciada e o processo próprio de ensino e aprendizagem.

Partindo dessas dúvidas foram elaborados dois projetos: o primeiro foi elaboração de oficinas que atendessem as dificuldades dos professores na questão da educação indígena diferenciada. Foram dadas oito oficinas com o nome de: “Ouvir memórias, contar histórias: mito, tradição e cultura no fortalecimento do patrimônio cultural Terena da Aldeia Buriti (Produção e publicação de material didático-pedagógico bilíngue)” em 2008.

A partir dessas oficinas foi observado que os professores começaram a compreender a importância da história da comunidade e com isso foram trazendo as memórias da Aldeia Buriti.

O segundo projeto foi elaborado com o seguinte título: “Os diferentes sentidos sobre o aprender e o ensinar no contexto cultural indígena buscando a analisar as múltiplas formas do Terena se manifestar constituindo diferentes formas de pensar e aprender” e enviado para o FUNDECT, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de construir uma cartilha didática bilíngue com textos escritos pelos professores indígenas da Escola Alexina da Aldeia Buriti. O projeto foi aprovado e começaram as etapas de execução do mesmo em 2009.

Iniciaram-se as reuniões mensais com o corpo docente da escola, para a execução do projeto. O primeiro passo foi o esboço da cartilha, quais os conteúdos que seriam inseridos? A cartilha seria dividida em quantos capítulos? Pois, o recurso ganho era para uma cartilha de 50 páginas, contando com a capa.

Os professores indígenas da Alexina, na segunda reunião, propuseram que os textos seriam elaborados por eles e em dupla, eles passariam os textos para a comissão organizadora da cartilha para as devidas correções, na outra reunião seria discutido o texto e alguns conceitos com os professores.

Foram realizadas no total quinze reuniões, para que a cartilha ficasse pronta para a publicação. A coletânea destina-se aos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo e teve por objetivo principal subsidiar o ensino e a aprendizagem na escola, contribuindo assim para a construção da proposta de uma educação escola indígena diferenciada.

Os textos inseridos na cartilha foram produzidos coletivamente pelos professores e as ilustrações pelos alunos da escola. Para tanto, foram realizadas pesquisas levantamento de memória histórica da comunidade sobre os saberes e fazeres Terena da Aldeia Buriti.

A coletânea está organizada em quatro capítulos, sendo que o primeiro apresenta dados sobre o povo Terena, suas histórias, onde e como vivem em Mato Grosso do Sul. O segundo capítulo aborda os Terena da Aldeia Buriti, cosmovisão e organização social. O terceiro capítulo enfoca saberes dos Terena da Aldeia Buriti, destacando os rituais religiosos tradicionais e as festas católicas. Por fim, o quarto capítulo se dedica aos fazeres dos Terena da Aldeia Buriti, ressaltando as manifestações artísticas culturais, as práticas esportivas e o uso das plantas medicinais.

Em cada capítulo foram propostas atividades para serem desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de dar sequência à pesquisa sobre os Terena, promovendo a auto reflexão sobre a identidade e cultura Terena.

Foto 8 - Oficina Ouvir Memórias, contar histórias (A)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

Oficina realizada na escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, onde os professores estão escrevendo os textos que foram selecionados para a publicação da cartilha.

Foto 9 - Oficina Ouvir memórias, contar histórias (B)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

A partir das oficinas os professores acima estão produzindo a memória histórica dos Terena da Aldeia Buriti com entusiasmo, pois compreenderam a importância da sua história.

Foto 10 - Oficina Ouvir memórias, contar histórias (C)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

As oficinas Ouvir memórias, Contar histórias deu uma base para os professores produzirem os seus textos com legitimidade sobre a sua história.

Foto 11 - Reunião de produção dos textos para a Cartilha



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

Na oficina Ouvir memórias, contar histórias, as professoras Eva Bernardo Farias e Sueli Fermino Delgado expuseram o texto que elas produziram.

Foto 12 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (A)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

Os professores esperando o início do evento que vai lançar a Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti: Saberes e fazeres. Na imagem acima estão a Dra. Marta Brostolin (UCDB), Dra. Vera Lucia Ferreira Vargas (UFMS), Dra. Icléia Vargas Albuquerque (UFMS), professor Alberto Dias França (EMIARF), o secretário municipal de Educação de Dois Irmãos do Buriti-MS e o Secretário municipal de Assuntos Indígenas, professor Arildo Alcântara.

Foto 13 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (B)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

A mesa está composta para o início do evento com os seguintes representantes: da direita para esquerda: senhor Desidério representando as lideranças das vilas, senhor Alex Bernardo Figueiredo presidente do conselho cacical e representando o cacique Rodrigues Alcântara. O secretário municipal de educação representando o prefeito de Dois Irmãos do Buriti-MS, o diretor da Escola Alexina professor Gerson Pinto Alves, Dra. Marta Brostolin representando a UCDB, professora Eva Bernardo Farias representando o corpo docente da escola Alexina Rosa Figueiredo, professor Noel do Patrocínio representando a comunidade do Buriti e Dra. Icléia Vargas Albuquerque representando a UFMS.

Foto 14 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (C)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

Professor Gerson Pinto Alves, diretor da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, falando sobre a importância da publicação desta cartilha e o avanço que foi dado para a construção do material didático diferenciado pelos professores.

Foto 15 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (D)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

A Dra. Marta Brostolin representando a UCDB no projeto da construção do material didático, falando sobre a importância das parcerias com as IES e parabenizando o corpo docente da escola Alexina pelo trabalho produzido com qualidade.

Foto 16 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (E)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

A professora Eva Bernardo Farias, representante do corpo docente da escola Alexina Rosa Figueiredo, agradecendo em nome dos professores ao projeto interinstitucional pelo resultado do trabalho feito.

Foto 17 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (F)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

O professor Noel do Patrocínio representando a comunidade do Buriti, fala sobre a importância do trabalho produzido pelos professores da escola Alexina em que os alunos vão sair ganhando, pois vão conhecer a história do seu povo, os Terena da Aldeia Buriti.

Foto 18 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Sabres e Fazeres (G)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

A Dra. Icléia Vargas Albuquerque representante da UFMS e coordenadora do projeto que foi responsável pela publicação da Cartilha, fala sobre os textos produzidos pelos professores e a coletânea final para sair essa obra.

Foto 19 - Lançamento da Cartilha Os Terena da Aldeia Buriti Saberes e fazeres (H)



Fonte: Acervo do Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2010)

A aluna da escola Alexina Rosa Figueiredo recebendo a cartilha tendo como título Os Terena da Aldeia Buriti: saberes e fazeres, que servirá como conteúdo didático e de conhecimento histórico dos Terena da Aldeia Buriti.

A partir da experiência através das oficinas e a publicação da cartilha os Terena da Aldeia Buriti deixam de viver numa escola nada comprometida com sua cultura, eles tiveram a possibilidade de mudar esta situação e experimentar uma escola sintonizada com sua luta, com seus projetos.

Em qualquer uma das situações é possível perceber o caráter político da escola, desmitificando a ideia de que é uma instituição neutra. Ou seja, a neutralidade escolar sempre serviu para ocultar processos discriminatórios a grupos menos favorecidos.

Os professores indígenas Terena da Aldeia Buriti, ao assumir a dimensão da política da escola, passaram a ver esta instituição como espaço público onde todos da comunidade podem e devem participar.

Bhabha (1998, p. 51), ao refletir o espaço público como um desafio, sustenta que:

O desafio reside na concepção do tempo da ação e da compreensão políticas como descortinador de um espaço que pode aceitar e regular a estrutura diferencial do momento da intervenção sem apressar-se em produzir uma unidade do antagonismo ou contradição social. Este é um sinal de que a

história está acontecendo, o interior das páginas da teoria, no interior dos sistemas e estruturas que construímos para figurar a passagem do histórico.

Descortinando o espaço e construindo um terceiro espaço mediador, para que politicamente possa estruturar e fortalecer esse terceiro espaço através do diálogo é que dará a possibilidade de transitar entre os dois mundos, indígena e não indígena.

Os professores da escola da Aldeia Buriti estão caminhando com certa tranquilidade na construção da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, por meio de oficinas e grupos de estudo reunidos mensalmente, discutindo as diretrizes, reformulando o Projeto Político Pedagógico da Escola, refletindo sobre os planejamentos de aula dentro do contexto indígena.

Percebe-se que a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo está apoiada em um modelo que fortalece a cultura e reforça o controle da escola pela comunidade.

O Sr. Juscelino Bernardo Figueiredo (2012)³⁴ da etnia Terena diz que:

É minha opinião, vou dizer assim, professor, eu fui nesse Seminário na escola, semana passada, o meu meio período, mas a gente assistiu, a gente ficou muito feliz de ver os professores discutindo o nosso conhecimento e dando valor nele. Outros professores da UCDB trazendo luz uma coisa melhor, para a educação na escola, no meio desses professores falando, de uma educação melhor, então a minha felicidade é essa professor, eu ver meus netos, meus filhos, e já vou ter bisneto, nessa escola melhor com uma educação que fala sobre nosso conhecimento é uma felicidade da gente!

Percebe-se na fala do Sr. Juscelino que a comunidade está inserida na construção da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, os indígenas estão se envolvendo sem ter medo de ser criticados pelos mais novos, como é o caso da Sra. Odete Mamede³⁵(2012) que discorre:

A nossa cultura era tão criticada antigamente pelos brancos e pelos funcionários do posto, que a gente tinha vergonha de falar que sabia cantar, falar e conhecer sobre a espiritualidade Terena. Fiquei com medo quando o professor Gerson me convidou para eu cantar em terena na abertura do seminário da escola, mais depois fiquei tão feliz, vendo os nossos professores discutindo o nosso conhecimento dentro da escola e os professores da UCDB passando tanto conhecimento que a gente não sabia. A escola agora ensina a nossa cultura, fico muito contente e vou dar o meu apoio pra escola.

³⁴ Entrevista feita em 22 de maio de 2012 por Fernando Augusto Azambuja de Almeida.

³⁵ Entrevista feita em 22 de maio de 2012 por Fernando Augusto Azambuja de Almeida.

Está explícito na fala da Sra. Odete que a comunidade está de acordo com uma escola diferenciada que fortalece a luta e o compromisso do corpo docente dessa comunidade.

A professora Edineide Bernardo Farias (2012) destaca que: “com certeza, porque hoje o corpo docente já sabe, já trabalha nesse contexto de conscientizar tanto os alunos, quanto os pais sobre a educação diferenciada, então aí nesse entorno que a gente tem a certeza de que a comunidade tem nos apoiado”.

É neste espaço, que os professores Terena da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo na Aldeia Buriti, mesmo com tensos conflitos interiores em desconstruir esse professor cartesiano e colonial e deixar o ser Terena fluir, estão caminhando em passos lentos, como Bhabha (1998, p. 51) diz, “sem pressa de produzir unidades antagônicas”, estão caminhando para o seu objetivo, que é uma educação que mostre o seu modo de ser Terena.

Com isso foi dada a eles confiança para seguir interagindo e negociando na mobilização dos professores e lideranças no comprometimento com a comunidade no sentido da construção de uma educação indígena diferenciada. A partir disso já foram promovidos dois seminários regionais discutindo o mesmo tema, que é educação diferenciada, suas diretrizes, aprofundando os seus conhecimentos sobre o assunto, criando também associação de professores da Aldeia Buriti para que juntos possam ficar mais fortalecidos no sentido de ter maior participação nos Fóruns regionais e nacionais tendo um amparo financeiro para o deslocamento do corpo docente.

São ações que vão ajudar os professores, os alunos e a comunidade a compreender apropriadamente para construir um currículo adequado e condizente à realidade da Escola Alexina.

CONCLUSÃO

Os aspectos apresentados nesta dissertação mostram a construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti, favorecendo o entendimento do complexo processo educativo pelo qual os Terena passam, especialmente, entre a tramitação da educação rural para a educação escolar indígena diferenciada na aldeia; assim como o quanto os Terena da Buriti constituem um povo com uma história de lutas e conquistas.

Nos enfrentamentos dos processos de desterritorialização e territorialização pelos quais passaram do Chaco até a Aldeia Buriti demonstraram o quanto são sujeitos históricos que, ao longo destes séculos de construção histórica e cultural se apropriaram dos conhecimentos dos não índios, estabeleceram diálogos, negociações, criaram estratégias próprias de inserção na sociedade, abrindo e ocupando espaços, sem deixar de ser o que são.

As formações territoriais dos Terena provocaram mudanças na sua organização sociocultural. As famílias foram desafiadas a permanentes processos de tradução e de hibridização. Provaram sua força e se reorganizaram em aldeias, sobrevivendo a vários desafios. Os Terena da Aldeia Buriti aprenderam a viver em constantes negociações, ressignificando seus hábitos e costumes.

Bhabha (2000, p. 141) discorre que:

A tradução cultural não simplesmente uma apropriação ou adaptação; trata-se de um processo pelo qual as culturas devem revisar seus próprios sistemas de referências, suas normas e seus valores, a partir de e abandonando suas regras habituais e naturalizadas de transformação. A ambivalência e o antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural porque negociar com a “diferença do outro” revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos; demonstra também a inadequação das “estruturas de sentimento” pelas quais experimentamos as nossas autenticidades e autoridades culturais como se fossem de certa forma naturais para nós, parte de uma paisagem nacional.

A vantagem de tal experiência está em tomar consciência do hibridismo não apenas que os constitui, mas que constitui a todos; os participantes de tal ato tradutório passam a ressignificar os valores dominantes que clamam por supremacia, soberania, autonomia e hierarquia. Essa ressignificação a partir das fronteiras entre línguas, territórios e comunidades os leva ainda à construção de valores éticos e estéticos que não pertencem a nenhuma cultura específica; são valores que surgem a partir dessa travessia por entre espaços culturais intersticiais – experiência essa, exemplo da produtividade do hibridismo cultural e seus atos tradutórios.

Bhabha (1996) propõe que tal negociação não é nem assimilação nem colaboração, mas possibilita o surgimento de uma agência intersticial que recusa o binarismo da representação costumeira do antagonismo social. Nesse processo os agentes híbridos encontram suas vozes numa dialética que rejeita os valores de supremacia ou soberania culturais: “Eles usam da cultura parcial da qual emergiram para construir versões de memória histórica que atribuem uma forma narrativa às posições minoritárias que ocupam; o externo do interno: a parte no todo”. (1996, p. 58).

Já foi explicado o conceito de hibridização no primeiro capítulo segundo Canlini, mas vale ressaltar o conceito de hibridismo segundo Bhabha, pois ele conceitua o hibridismo como um “terceiro espaço” que possibilita o surgimento de outras posições. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e estabelecem novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são mal compreendidas através da sabedoria normativa (BHABHA, 1996, p. 38).

É nessa concepção de hibridismo dos autores acima citados, que a primeira escola dos Terena da aldeia foi construída, para que pudessem estar inseridos na sociedade nacional, mas o estado tomou posse, tentando convertê-los em trabalhadores nacionais, ou seja, em brasileiros genéricos que não precisam mais reivindicar os territórios tradicionais.

Os Terena estrategicamente aceitaram a escola para preparar-se para o contato com o não-índio, e com isso compreender as leis e o modo ser deles.

A Escola Alexina Rosa Figueiredo, a partir das oficinas e seminários, hoje oferece aos Terena da Aldeia Buriti o apoderamento de sua voz, na luta por maior autonomia. A proposta de educação escolar indígena diferenciada é aquela que possibilita o diálogo com as diferenças, desmitificando o discurso da igualdade formal, que mascara as desigualdades reais, decorrentes das diferenças que marcam a realidade de uma sociedade hegemônica como a nossa.

A escola é um espaço, um território marcado pelas mesmas lutas, conflitos e negociações verificadas no cotidiano da Aldeia Buriti. A escola, a Igreja e os missionários são terenizados, ou seja, adequados à realidade do Buriti. Seu histórico e as falas registradas dos professores e moradores da aldeia mostram o quanto ela representa hoje um espaço para a discussão da desigualdade e para a reflexão.

Transformar a escola colonial não-indígena em uma escola indígena diferenciada indica uma necessidade de afirmar para o não-índio que como índio, ele também é detentor de saberes tradicionais e direitos que estão explicitados na Constituição Federal de 1988.

A educação escolar indígena diferenciada e bilingue está em fase de construção na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo pelo corpo docente e a comunidade Terena na Aldeia Buriti, a partir das reflexões feitas por eles e o interesse em compreender as diretrizes que norteiam esse processo de escola diferenciada.

Os resultados produzidos são positivos, pois a elaboração da cartilha, como material didático, despertou nos professores e na comunidade a possibilidade de implantar a educação escolar indígena diferenciada na escola. A partir desse contexto, foi elaborado um projeto de extensão em com a parceria da Universidade Dom Bosco, na qual o corpo docente e os representantes das lideranças e da comunidade participaram das oficinas.

A partir dessas oficinas a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, juntamente com seu corpo docente já promoveram dois seminários locais trazendo a educação escolar indígena como tema. O objetivo era trazer a comunidade e as escolas das aldeias do entorno, para refletir sobre a educação escolar indígena diferenciada e bilíngue na realidade das suas respectivas aldeias dentro deste mesmo contexto, e isso foi alcançado.

Finalmente, a escola, que está sendo assumida pelos Terena da Buriti, aos poucos, está também sendo repensada por eles e, na medida em que o seu papel é debatido, torna-se um espaço no qual será possível aprofundar o diálogo entre a pedagogia indígena e a pedagogia não indígena, ainda seguida na escola. Tendo em conta os saberes tradicionais traduzidos pelos indígenas e valendo-se dos saberes “academizados” e ainda dos processos de ensino e aprendizagem mais próximos do contexto, a escola poderá apropriar-se da educação diferenciada e intercultural.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, J. F. Etnografia del Chaco - 1793. **Boletín del Instituto Geográfico Argentino**, Buenos Aires, v. 19, 1898.

AZANHA, Gilberto. **Relatórios de Trabalho**. CTI- Centro de Trabalho Indigenista - 1986 / 1998. São Paulo, 1998.

_____. **Relatório GT 553/FUNAI**. Brasília: FUNAI, 2000.

_____. Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras. **Tellus**, ano 5, n. 8/09, abr./out, - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas. Campo Grande: UCDB, 2005.

AZARA, Felix. **Voyages dans l'Amerique depuis 1781 jusqu'en 1801**. Paris: C.A. Walckenarer, 1809.

BALDUS, Herbert. **Ensaio de etnologia brasileira**. São Paulo: Nacional, 1937.

_____. Lendas dos índios Terena. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo, v. 4, 1950.

BARBOSA, Nicolau Horta. **Memorial sobre as terras do córrego 'Burity', formado do Cachoeirão, afluente do rio Aquidauana**. Documento do SPI de 23 de dezembro de 1927. Microfilme n. 224. IR6 Mato Grosso. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

BECKER, Bertha K., SANTOS, Milton. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. São Paulo: Lamparina, 1996.

BORGES, Paulo H. Porto. **Para Lembrar do Nosso Povo. Escolarização e Historicidade Guarani Mbyá no 'Jardim das Flores'** Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP Mimeo. 1997

BETTENDORFF, João Felipe. **Crônica dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão (1627-1698)** Belém: SECULT, 1990.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucete Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADAEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BRAND, Antonio Jacó. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni *et al.* **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: UFF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 736, de 6 de Abril de 1936**. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios a que se refere a lei n. 24.700, de 12 de julho de 1934.

_____. **Decreto Presidencial n. 26** de 04 de fevereiro de 1991.

_____. Fundação Nacional do Índio. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Publicado no D.O.U 21/12/1973.

_____. **Lei n. 9394 LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEF, 1997. 130p.

_____. MEC. CNE. **Parecer n. 14/99** de 14 de setembro de 1999. 1999a.

_____. MEC. CNE. **Resolução n. 3/99** de 17 de novembro de 1999. 1999b.

_____. MEC. INEP. **Censo escolar indígena**. 1999

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF 1998 346 p

_____. **Portaria Interministerial n. 559** de 16 de abril de 1991.

_____. **Lei n. 10.172** - Plano Nacional de Educação de 09 de janeiro de 2001.

BROSTOLIN, M. R. **O papel da educação em programas de desenvolvimento local em populações indígenas**. 2005, 385p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) - Universidade Complutense de Madri, Espanha, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **O/a educador/a como agente cultural**. Araraquara: Junqueira; Marin, 2006.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995) resenhas de teses e livros**. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995. 243 p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo**: a integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Do índio ao bugre**. São Paulo: Francisco Alves, 1976.

_____. Matrimônio e solidariedade tribal Terêna. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, 1959.

CARDOSO, Wanderlei Dias. **Aldeia indígena de Limão Verde**: Escola, comunidade e desenvolvimento local. 2004. 75f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo companhia das letras, 1992.

CASTELNAU, F. **Expedições às regiões centrais da América do Sul**. São Paulo: Nacional, 1949.

COIAB; APOINME; LACED. Museu Nacional (Orgs.). **Bases para uma nova política indigenista 2002**. Documento Final do Seminário realizado entre 16 e 18 de dezembro de 2002 no Museu Nacional. Rio de Janeiro: Museu Nacional - UFRJ, 2003.

COUTINHO Júnior, Walter. **Informação n. 048/DEID/DAF - 2000**. Brasília: FUNAI, 2000.

D'ANGELLIS, Wilmar. **Relatório do I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani**. CGAEI/MEC Aldeia de Bracuí. Angra dos Reis. Mimeo. Fev/2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999 (Paper).

DIAS DA SILVA, José. **Política Integracionista para os povos indígenas**. São Paulo, 1997.

DOIS IRMÃOS DO BURITI (município). Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo. Projeto político pedagógico, 2005.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros**. Narrando a alteridade na cultura e na educação. Porto Alegre: Educação; Realidade, v. 25, n. 2, 2000, p. 163-178.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Org.) **A conquista da escrita - encontros de educação indígena**. OPAN - Operação Anchieta. São Paulo. Ed. Iluminuras. 1989. 258 p.

ESTIGARRIBIA, Antonio Martins Vianna. **Relatório**. Documento do SPI de 1923. Microfilme n.224. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

FRANÇA, João Carlos Medinda. **Escola local de cultura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, J. R. B. *et al.* **Os índios vão a luta**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981. v. 1. 73 p.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a república**. São Paulo: Hucitec, 1989.

GRANERO, Fernando Santos. Introduccion. Hacia uma Antropologia de lo Contemporâneo en la Amazônia Indígena. In: GRANERO, Fernando Santos. **Globalización y Cambio em la Amazonía Indígena**. Quito: Ediciones Abya-Yala, v. 1, 1996. p. 7-43.

GRUPIONI, Luis Donizeti. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.) **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB Mercado das Letras. 1995. p. 184-201.

_____, Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete (Org.) Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Revista: Em Aberto**, v. 20, n. 76. Brasília: INEP - MEC, fev. 2003. p. 13-18.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidade e mediações. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia Indígena: Conquistas e Desafios. **Estudos Avançados**, n. 19, v. 53, p. 237-257, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Building Dwelling Thinking**, 1951.

KAHN, Marina. Uma política para educação indígena: as amarras da especificidade. **Alfabetização e cidadania**, n. 4. São Paulo: RAAAB/dezembro, 1996.

_____. AZEVEDO, Marta. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: **Educação escolar indígena em terra brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro. IBASE. Julho de 2004.

_____. FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 4-9, 1994.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LIMA, Antonio Carlos. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MASCARINI, Jose Pedro. **Um aspecto da política econômica do “milagre brasileiro”: a política de mercado de capitais e a bolha especulativa 1969-1971**. Texto para Discussão IE-UNICAMP. N. 22, Campinas-SP, 2006.

MAYRING, Ph. Einführung in die qualitative Sozialforschung. **Introdução à pesquisa social qualitativa**. 5.ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979. 91p.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história in: LE GOFF, Laquês; NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo Moreira. **Índios da Amazônia**. De Maioria a Minoria (1750-1850). Petrópolis: Vozes. 1988. 348 p.

MUSEU DO ÍNDIO. Rio de Janeiro. **Ofício n. 284 de 22 de outubro de 1926 documento do SPI**. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB. Microfilme n. 04. Campo Grande: UCDB, 2008.

_____. **Avisos de Posto** n. 26/42, 27/42, 28/42, 01/43, 02/43 e 08/44 Boletim Escolares de 1940 a 1960, assinados pelo encarregado do Posto Indígena Buriti. arquivado no Museu do Índio no Rio de Janeiro e cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB: Campo Grande, MS.

_____. **Decreto n. 834 de 14 de novembro de 1928 documento do SPI**. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB. Microfilme n. 04. Campo Grande: UCDB, 2008.

_____. **Memorando n. 662 de 15 de setembro de 1952**, enviado para o encarregado do Posto Indígena de Nacionalização Buriti, assinado pelo chefe da 5ª Inspeção Regional, Deocleciano de Souza Nenê. Microfilme rolo n. 12, planilha 131, arquivado no Museu do Índio no Rio de Janeiro e cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB: Campo Grande, MS.

_____. **Microfilme rolo n. 12**, planilhas 126 a 129 arquivado no Museu do índio no Rio de Janeiro. Na região Norte do país, o SPI implantou escolas agrícolas para que os índios aprendessem o método de plantio para criar o excedente, porém no sul de Mato Grosso, não foi criada esse tipo de escolas, mas o objetivo era o mesmo para as populações indígenas da região. Rio de Janeiro e cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB: Campo Grande, MS.

_____. **Microfilmes rolo n. 003**, planilhas nr. 003, do Posto Indígena de Nacionalização Buriti. Documentos microfilmados no Museu do Índio no Rio de Janeiro, tendo cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu.

_____. **Microfilmes rolo n. 005**, planilhas nr. 005, 006, 007, do Posto Indígena de Nacionalização Buriti. Documentos microfilmados no Museu do Índio no Rio de Janeiro, tendo cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu.

_____. **Microfilmes rolo nr.001**, planilhas nr. 001, 002, 003, do Posto Indígena de Nacionalização Buriti. Documentos microfilmados no Museu do Índio no Rio de Janeiro, tendo cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu.

_____. **Relatório Seção de Orientação e Assistência (SOA)**, de 1942, assinado pelo diretor do órgão. Microfilme n. 19, planilha 15, arquivado no Museu do Índio no Rio de Janeiro e cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB: Campo Grande, MS.

PAULA, Eunice D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 49, p. 76-91, dezembro, 1999.

PAULA, Eunice D.; PAULA, Luiz G. de. A Escola Tapirapé. In: Comissão Pró-Índio-SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PAULETTI, Maucir *et al.* Povo Guarani e Kaiowá: uma história de luta pela terra no Estado de Mato Grosso do Sul. In: Conflitos de direitos sobre as terras Guarani e Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul. São Paulo: Palas Athena, 2000.

REFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Alexandre Honorato. **Relatório de 2 de junho de 1937**. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB. Microfilme n. 08. Campo Grande: UCDB, 2008.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. **Memorial descritivo da demarcação das aldeias Ipegue e Cachoeirinha**, mimeo, FUNAI, 1908

SCHMIDT, Max. Os Aruaques: uma contribuição ao estudo da difusão cultural. Trad. do original alemão. **Die Aruaken ein Beitrag zum problem ser kulturverbreitung**. Leipzig: Veilt al Comp., 1917.

SERRA, R. F. Almeida. Parecer sobre o aldeamento dos índios Uaicurus e Guanás, com a descrição dos seus usos, religião, estabilidade e costumes. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 7, 1845.

SILVA, Fernando Altenfelder. Mudança cultural dos Terena. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo: Nova Série, v. 3, 1949.

THOMPSON, J. N. **Interação e co-evolução**. New York; John Wilwey; Sons, 1982. 179p.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução de B.P. Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983. 263p.

Entrevistas

ALCÂNTARA, Gilmar Verón. Coordenador pedagógico na Escola Alexina Rosa Figueiredo. Entrevista realizada no dia 10-04-2009. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

ALCANTARA, Gilmar Verón. Entrevista realizada no dia 22-05-2012. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

ALVES, Gerson Alcantara. Professor na Escola Alexina Rosa Figueiredo. Entrevista realizada no dia 08-04-2007. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

BERNARDO, Antonio Fernandes. Entrevista realizada no dia 22-05-2012. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

FARIAS, Edineide Bernardo. Entrevista realizada no dia 22-05-2012. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

FIGUEIREDO, Juscelino Bernardo. Entrevista realizada no dia 22-05-2012. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

GABRIEL, Armando. Entrevista realizada no dia 08-04-2007. Aldeia Córrego do Meio - MS.

MAMEDES, Odete. Entrevista realizada no dia 22-05-2012. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

PATROCÍNIO, Noel do. Professor na Escola Alexina Rosa Figueiredo. Entrevista realizada no dia 08-04-2007. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

PINTO ALVES, Gerson. Diretor na Escola Alexina Rosa Figueiredo. Entrevista realizada no dia 08-04-2007. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

PINTO, Ramão Alves. Professor na Escola Alexina Rosa Figueiredo. Entrevista realizada no dia 07-04-2007. Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti-MS.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro para a condução da entrevista com os anciões

1. Qual é o seu nome? E quantos anos têm?
2. Qual etnia o senhor (a) pertence?
3. Como é ensinada a educação Terena? Hoje ainda ela é ensinada para os jovens?
4. Foi através da educação Terena que vocês enfrentaram os fazendeiros quando eles invadiram e retiraram as famílias extensas do Barreirinho com documentos assinados pelo Governo estadual da época?
5. A escola do José Ubiratan existiu na antiga aldeia paratudal? Ou foi um mito para reforçar a luta dos Terena contra a diminuição do seu território?
6. José Ubiratan Foi o primeiro professor da região do Buriti?
7. O senhor (a) chegou a conhecer esse professor?
8. O senhor (a) foi alfabetizado em português pelo professor José Ubiratan?
9. Quanto tempo o José Ubiratan permaneceu entre os Terena do Buriti?
10. A partir de quando o SPI implantou a escola aqui no Buriti?
11. Os professores eram contratados pelo SPI, e vinham morar aqui na aldeia? Como eram esses professores?
12. O senhor (a) foi aluno (a) no tempo do SPI aqui na aldeia?
13. O que os professores ensinavam?
14. Quantos alunos frequentavam a sala de aula? Era mais menino ou menina?
15. A escola hoje, aqui na aldeia, é ensino é melhor, do que o ensino do SPI?
16. A escola XV de Novembro, na época da FUNAI, só alfabetizava, ou ensinava outras matérias?
17. A Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo tem todos os professores da etnia Terena e a maioria foi criada aqui no Buriti. Hoje eles ensinam os filhos e netos do senhor (a), qual a sua opinião sobre isso?
18. Os saberes tradicionais Terena está inserido nos conteúdos de ensino da escola. O senhor (a) concorda com isso?

ANEXO B**Roteiro para a condução da entrevista com os professores**

1. O que vocês entendem por educação indígena?
2. A educação Indígena diferenciada é discutida no Brasil inteiro entre os povos indígenas, vocês professores, mas antes são Terena da aldeia Buriti, por que vocês compreendem sobre esta educação diferenciada e Bilingue?
3. O que significa para vocês Terena a educação diferenciada e Bilíngue?
4. O que vocês sabem sobre identidade e cultura?
5. A comunidade Terena da aldeia Buriti, está de acordo com a implantação da educação indígena diferenciada e Bilíngue aqui na escola?
6. Olhando esta mudança para uma educação diferenciada o que vocês professores acharam de difícil para se enquadrar neste novo contexto?
7. O que é de fundamental para os Terena da Aldeia Buriti quando discutimos educação?
8. A realidade dos Terena da Aldeia Buriti sobre a educação indígena, ela é ainda ensinada pelas famílias?
9. Como a educação Indígena diferencia e bilingue vai ajudar os Terena da aldeia Buriti principalmente os jovens?

ANEXO C

Roteiro para a condução da entrevista com os pais

1. Hoje ainda vocês educam os seus filhos no modo Terena?
2. Em que momento ela é ensinada?
3. A educação ensinada na escola supera a educação ensinada em casa?
4. Os Terena do Buriti tem uma realidade diferente das outras aldeias Terena, isso acontece também na educação indígena ensinada para seus filhos?
5. O que se aprendeu na educação indígena Terena da aldeia Buriti ainda é importante hoje?
6. Quais são as características dos Terena da aldeia Buriti?
7. A escola é importante para os Terena do Buriti? Por quê?
8. Qual é o Valor da Escola?
9. Como você vê a escola ensinando os saberes Terena da aldeia Buriti?
10. Você concorda com a implantação da educação indígena diferenciada na escola?
11. Como é representada hoje a cultura Terena da aldeia Buriti?
12. Você participa das reuniões realizadas pela escola? Você concorda com as decisões tomadas pela direção e coordenação da escola?