

SIMONE DE FIGUEIREDO CRUZ

**A CRIANÇA TERENA: O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO
INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA
BURITI**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2009

SIMONE DE FIGUEIREDO CRUZ

**A CRIANÇA TERENA: O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO
INDIGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA
BURITI**

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 (a): Prof. Dr. Antonio Jacob Brand



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Julho - 2009

Ficha catalográfica

Cruz, Simone Figueiredo

C957c A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti / Simone Figueiredo Cruz orientação, Antonio Jacob Brand.. 2009.

194 f.+ anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em Educação, 2008

1. Educação indígena 2. Alfabetização de índios I. Brand, Antonio Jacob II. Título

CDD – 420.7

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757

**A CRIANÇA TERENA: O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO
INDIGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA
BÜRITI**

SIMONE DE FIGUEIREDO CRUZ

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Clarice Cohn - UFSCAR

Prof.^a. Dr.^a. Adir Casaro Nascimento - UCDB

Prof. Dr. Antonio Jacob Brand - UCDB

CAMPO GRANDE, 24 DE JULHO DE 2009.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos Terena moradores da Aldeia Buriti - MS, que lutam e sonham por uma educação escolar indígena, que possa garantir a formação para seus filhos continuarem a luta pelos seus territórios, melhores condições de vida e respeito à diferença de ser Terena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Anis e meus filhos Samy e Caroline pelo incondicional apoio e incansável paciência, não me deixando esmorecer na concretização deste sonho.

A minha irmã Edna que me fortaleceu nos momentos de angústias e compreendeu tão sabiamente as minhas ausências.

Aos meus professores que me fizeram aprofundar em teorias, até então, desconhecidas. E as professoras que compuseram a Banca de Exame de Qualificação, pelas importantes contribuições: Prof^a. Dr^a. Clarice Cohn e Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento.

A minha grande amiga e parceira Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin, que me levou a este mergulho cultural, quando me conduziu e apresentou aos Terena. E a amiga Prof^a. Ms. Vera Lúcia Ferreira Vargas, pela presença ímpar no momento solitário de finalização da dissertação.

Em especial, meu orientador Prof. Dr. Antonio Jacob Brand, que sempre demonstrou sabedoria, carinho, paciência e confiança através de suas palavras: “segue em frente menina...”

Aos meus amigos de fronteiras, de descobertas, de risos e conflitos; pela presença e considerável ajuda, em especial, Antonio Seizer!

O amigo que aceitou o desafio de compartilhar seus conhecimentos na revisão do meu trabalho, Prof. Fernando D'Andréa.

E para encerrar, especialmente, aqueles que permitiram o início de tudo: minha querida MÃE pela possibilidade de compartilhar a vida, grandes momentos e ensinamentos de garra e determinação e ao MEU DEUS pelas possibilidades de eu ter me tornado tudo o que sou e de mostrar-me diariamente que a vida é muito mais além...

CRUZ, Simone de Figueiredo. *A criança terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti*. Campo Grande, 2009. 194 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A dissertação tem como objetivo pesquisar a complexa relação de educação pela qual a criança Terena passa, tendo como especificidade investigar as relações verificadas entre a educação indígena e a educação escolar, na aldeia Terena Buriti, localizada em Dois Irmãos de Buriti. Vinculada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, na Linha Três: Diversidade Cultural e Educação Indígena, a pesquisa está embasada nos estudos sobre as culturas, na perspectiva intercultural, considerando aspectos antropológicos, pedagógicos, históricos, relacionados aos processos de desterritorialização e territorialização destes povos. O procedimento metodológico iniciou-se com a revisão bibliográfica, seguida de pesquisa exploratória e observação através de idas prévias à aldeia. Ouvir os pais, mães e professores, jovens e idosos, através da técnica de história oral, foi fundamental para o conhecimento da educação dispensada às crianças. Com estas realizei oficinas de desenho, verificando as representações do processo educativo, tanto em família como na escola. Como resultado posso dizer que o “ethos” Terena está presente na educação das crianças, tanto na família como da escola. Apesar da escola se esforçar para valorizar a cultura Terena junto às crianças, por meio do ensino do idioma e da dança, o currículo escolar ainda não atende as diferenças locais. As conclusões nos permitem afirmar que a escola é um lugar que pode fomentar uma educação intercultural, mas para isso precisará envolver os Terena da Buriti e aprofundar os mecanismos de diálogo entre a educação escolar e a educação indígena, criando um porvir que concretize os anseios Terena.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação indígena. Educação escolar Terena.

CRUZ, Simone de Figueiredo. *The Terena child: the dialog between indian education and school education in Buriti village*. Campo Grande, 2009. 194 p. Dissertation (Master course) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

This work aims to research the intricate educational relation experienced by the Terena child, having as specificity to investigate the relation verified between the indian education and the school education, in the Terena of Buriti village, localized at Dois Irmãos do Buriti. Linked to the Master Educational Program, in Universidade Católica Dom Bosco, in line three: Cultural Diversity and Indian Education, the research is based on studies about cultures, intercultural perspective, considering the anthropological, pedagogical and historical aspects, related to the process of not territorialization and territorialization of these peoples. The methodological procedure has been initiated with the bibliographical revision followed by an exploratory research, and some observation trough previous visitings to the village. Listening from fathers, mothers, teachers, young and old people, throughtout the oral histori technique; it was fundamental to the education knowledge gave to the children. I offered to the children draw workshops to verify the representations of the educational process, in the family as well as in the school. As a result we could say that the ethos Terena is in the education of the children, in their families and school. Although the school makes extra effort to valorize the Terena culture attached to the children, trough the language and dance teaching, the school curriculum still doesn't answer the local diferences. We can concluded that the school is a place where the intercultural education could be promoted, but for that it is needed to include the Terena of Buriti and go deep into some dialog mecanisms between the school education and the Terena indian education, a time that doesn't exist yet, but it would comes true.

KEY WORDS: culture; indian education; Terena school education.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - Casa da Aldeia Buriti e seus entornos (A)	47
FOTO 2 - Casa da Aldeia Buriti e seus entornos (B)	47
FOTO 3 - Igreja Católica de São Sebastião	47
FOTO 4 - Os alunos no pátio da escola	48
FOTO 5 - Grande oca localizada na entrada da escola, local de socialização	48
FOTO 6 - Mutirão para a cobertura de uma varanda (A)	53
FOTO 7 - Mutirão para a cobertura de uma varanda (B)	53
FOTO 8 - Moradia Terena na aldeia Buriti (A)	56
FOTO 9 - Moradia Terena na aldeia Buriti (B)	57
FOTO 10 - Passagem da bandeira de São Sebastião (A)	65
FOTO 11 - Passagem da bandeira de São Sebastião (B)	66
FOTO 12 - Passagem da bandeira de São Sebastião (C)	66
FOTO 13 - Passagem da bandeira de São Sebastião (D)	67
FOTO 14 - Dança das meninas	68
FOTO 15 - Dança das mulheres	68
FOTO 16 - Os piferos	69
FOTO 17 - Dança dos homens (A)	69
FOTO 18 - Dança dos homens (B)	70
FOTO 19 - Dança dos homens (C)	70
FOTO 20 - Crianças brincando (A)	89
FOTO 21 - Crianças brincando (B)	89
FOTO 22 - Crianças em roda de conversa (A)	90

FOTO 23 - Crianças em roda de conversa (B)	90
FOTO 24 - Crianças acompanhando passagem da bandeira de São Sebastião (A)...	91
FOTO 25 - Crianças acompanhando passagem da bandeira de São Sebastião (B)	91
FOTO 26 - Espaço escolar (A)	131
FOTO 27 - Espaço escolar (B).....	131
FOTO 28 - Espaço escolar (C).....	132
FOTO 29 - Oficina de desenho com as crianças na escola (A)	152
FOTO 30 - Oficina de desenho com as crianças na escola (B)	152
FOTO 31 - Oficina de desenho com as crianças na escola (C)	153
FOTO 32 - Oficina de desenho com as crianças na escola (D)	153
FOTO 33 - Crianças desenhando ao ar livre (A)	154
FOTO 34 - Crianças desenhando ao ar livre (B)	154

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa da localização das atuais terras indígenas dos Terena	43
FIGURA 2 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	155
FIGURA 3 - Desenho de uma criança com 11 anos, cursando 4º ano	156
FIGURA 4 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	156
FIGURA 5 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 3º ano	157
FIGURA 6 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano	157
FIGURA 7 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	158
FIGURA 8 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	161
FIGURA 9 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano	162
FIGURA 10 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano	162
FIGURA 11 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 3º ano	163
FIGURA 12 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	163
FIGURA 13 - Desenho de uma criança com 11 anos, cursando o 4º ano	164
FIGURA 14 - Desenho de uma criança com 13 anos, cursando o 7º ano	169
FIGURA 15 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano	169
FIGURA 16 - Desenho de uma criança com 6 anos, cursando o pré	170
FIGURA 17 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	171
FIGURA 18 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 1º ano	171
FIGURA 19 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano	172
FIGURA 20 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	173
FIGURA 21 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano	174
FIGURA 22 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano	174

FIGURA 23 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	175
FIGURA 24 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano	175
FIGURA 25 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano	176
FIGURA 26 - Desenho de uma criança com 11 anos, cursando o 4º ano	176

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro para condução da técnica de história oral com os pais	192
ANEXO B - Roteiro para condução da técnica de história oral com os professores.....	193
ANEXO C - Roteiro para condução da oficina de desenho com as crianças	194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - É SOBRE OS TERENA QUE FALO. MAS, QUAIS TERENA?	26
1.1 Do Chaco Paraguai à aldeia Buriti.....	31
1.2 Organização social e identidade ontem e hoje	49
1.3 Educação Terena: traços de uma cultura.....	74
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESCOLAR TERENA	97
2.1 Como tudo começou	110
2.2 Que escola é essa?.....	124
CAPÍTULO III - CRIANÇA TERENA EM SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS: QUE REPRESENTAÇÕES SÃO ESSAS?	142
3.1 Que traz da vida em família?	154
3.2 O que revela sobre a escola?	160
3.3 Onde está a criança Terena? E o diálogo acontece?	167
CONCLUSÃO	179
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta resultados do projeto de pesquisa “A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti” submetido ao Programa de Mestrado em Educação, linha três, Diversidade Cultural e Educação Indígena, da Universidade Católica Dom Bosco. Nele investiguei o ensinar e aprender no contexto cultural indígena, favorecendo o entendimento do complexo processo educativo pelo qual a criança Terena passa, tendo por objeto de estudo, as relações entre a educação indígena¹ e a educação escolar na aldeia Buriti.

Antes de discorrer sobre a pesquisa desenvolvida, considero propício falar um pouco de minha trajetória até me encontrar com os Terena da aldeia Buriti. Tudo se efetivou a partir das aulas do mestrado, marcadas por um clima de euforia, prazer da descoberta nas leituras e da ressignificação de quem somos... Como nos constituímos no que consideramos que somos? Quem é o outro? Como se constituiu desta forma? A cada leitura um novo olhar sobre mim e sobre o outro se reconstruía. Aprofundar nas teorias foi muito enriquecedor, mas aperfeiçoar a maneira como enxergamos o mundo foi mergulhar na projeção daquilo que sou e do lugar de onde falo. Só assim, pude ver o outro pelo que é, o lugar que ocupa e de onde fala.

Então, me perguntava constantemente: quem sou eu? Qual é a minha verdade? Certifiquei-me, ainda mais, de que não podemos considerar modos de ser universais, nem

¹ Segundo Lima (2006, p. 71), “é o modo próprio que cada comunidade indígena tem de transmitir à criança seus conhecimentos e saberes tradicionais, sem que haja um grupo específico ou uma instituição responsável para isso”. Essa educação envolve todas as pessoas e é sustentada na oralidade, a qual comunica e garante marcas culturais ressignificadas de geração em geração.

certos, nem errados. Cada um, juntamente com seu grupo, tem seu jeito de ser e de pensar. No fundo, eu estava vivendo uma grande desconstrução e compreendendo que todo o processo de conhecimento e de constituição de identidade parte da negação do outro e das construções diárias que são feitas.

Sou filha de uma família diferente dos padrões de minha época, pais viúvos com filhos, que se uniram tendo mais três. Por ser a caçula, meus pais eram bem mais velhos e, infelizmente, não os tenho mais vivos hoje. Aprendemos a nos amar e respeitar como irmãos, apesar das diferenças. Cresci vendo todos colaborarem e trabalharem. Tornei-me professora, por influência materna. Quando criança, acompanhava minha mãe em um contexto escolar, no qual ela era inspetora de alunos. Eu admirava sua postura, suas atitudes pontuais nas situações e seu carisma no meio de todos. Hoje, me tornei uma profissional da educação, com uma postura e um carisma reconhecidos também pelas pessoas com as quais convivo.

Considero que ser profissional da educação é estar a serviço do outro. Sempre gostei de estudar para atuar com o melhor que há em mim e poder aprender com o outro. Trabalhei como professora das séries iniciais, do magistério na formação de professores e como coordenadora pedagógica. Atuo como psicopedagoga clínica e professora na pós-graduação. Tenho a convicção de que não são os anos de atuação que me constituem no que sou, mas especialmente, a convivência com as culturas diferentes dos níveis de ensino me oportunizou compreender o mundo de maneira diferente.

Algumas leituras me fizeram refletir que os lugares ocupados socialmente são determinados, não raro, por conta do gênero. Ser professora de criança era “coisa de mulher”, e fazer o magistério era também se preparar para ser esposa e mãe. Como estudei e trabalhei muito tempo em instituição religiosa, reconheço do quanto a religião e a maneira de se vestir influenciaram na minha maneira de ser.

Assim fizeram e eu me fiz; hoje, compreendo o quanto minha identidade se deslizou de uma postura para outra, o quanto minhas verdades históricas e teóricas se traduziram e se traduzem ao longo de minhas vivências e experiências. A cada situação historicossocial pelas quais passei, uma nova filha, mulher, profissional, esposa, mãe e amiga se construíram; marcando novos papéis vividos com muita emoção, alegria, ganhos e perdas... Pois, tudo na vida é cíclico, fluido e instável. Meu corpo é marcado pelo jeito de

ser mulher nos diferentes papéis que assumo e esta aparência é uma marca identitária que é resultado dos processos de formulação e que vai além da aparência, penetra meu comportamento, pensamentos e atitudes.

Sempre desejei fazer o mestrado; antes, porém, fiz duas pós-graduações. Na primeira, conheci a Prof^a Dr^a Mariluce Bittar pessoa competente, querida e amiga do coração, que muito me incentivou a seguir em frente. Na segunda, em psicopedagogia, conheci a Prof^a Dr^a Marta Brostolin, hoje parceira de uma realidade profissional e amiga especial que me arrastou para um mergulho nas profundezas do conhecimento e da sabedoria.

Estar na linha três é resultado da amizade e parceria com Marta, em investigar sobre o processo do aprender e do não aprender da criança; em especial da criança indígena pela qual comecei a me interessar no grupo de estudos psicopedagógicos que tínhamos fora da universidade e como voluntária de um projeto desenvolvido em rede pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI/UCDB. Assim, nasceu o meu encontro acadêmico com os Terena.

Apesar de sempre ter me dedicado à criança, tudo o que se refere à criança indígena é desafiador. Ao ler o texto “Pequenos Xamãs” (SILVA, 2002), fiquei me perguntando de que lugar estas crianças falam? Quais são os seus processos de aprendizagem, transmissão e expressão de conhecimentos? O que estes corpos revelam?

Compreendi que o corpo, independente da cultura e do lugar que ele ocupa, é o “lugar”² onde demonstramos a identidade, posso dizer que é o instrumento fundamental pelo qual construímos e expressamos quem somos e de onde falamos. Nele está inscrita a diferença que nos distingue e nos une a um determinado grupo e cultura. É através do corpo e no corpo que demonstramos os significados sociais, emocionais, históricos e cognitivos.

Esta pesquisa foi fundamental à minha pessoa. Aprofundar sobre as culturas possibilitou compreender o meu processo de construção e a construção das crianças indígenas, já que tudo o que somos perpassa pela cultura. Discutir sobre educação indígena

² Little (2002), diz que a noção de lugar também se expressa nos valores diferenciados que um grupo social atribui aos diferentes aspectos de seu ambiente. Ser de um lugar é ter relação com um espaço físico determinado. Sendo assim, a categoria de identidade pode se ampliar, a medida que a identidade do grupo passa pela relação com os territórios construídos com base nas suas respectivas cosmografias (saberes ambientais, ideológicos e identidades coletivamente criadas e historicamente situadas que o grupo utiliza para estabelecer e manter seu território).

e a educação escolar indígena é refletir: que proposta escolar conseguirá aproximar suas práticas pedagógicas de modo a atender a realidade do aprender indígena?

Outras leituras provocaram indagações sobre as construções das identidades, o que é individual e o que é coletivo? Como o pensamento se forma? Os estudos da antropologia e da sociologia têm sinalizado que o pensamento tem uma estrutura que é preenchida pelo social. As nossas representações³ estão vinculadas às relações sociais, elas são categorias intrínsecas ao contexto social e as categorias de pessoas se diferenciam conforme a cultura na qual estão inseridas.

Para cada cultura há um corpo, um ideal de indivíduo, de identidade. Podemos ampliar o pensamento de Simone de Beauvoir⁴ “não se nasce mulher, torna-se mulher”; para qualquer outra identidade: não se nasce tal coisa, torna-se esta. Investigar como nos tornamos como tal e o que ocorre nas relações de poder para que as coisas se tornem como são, é o que move a minha vontade de aprender e de interagir com outras histórias e culturas. Apesar das situações enfrentadas na minha trajetória de formação profissional, considero que o desafio em conhecer e compreender os processos educativos que envolvem os outros é de extrema importância às minhas atuações.

Segundo Kusnet (apud FONTANA, 2001, p. 50) “se você não estiver ardendo, não poderá inflamar ninguém” estou certa de que o desejo interior em crescer e aprender é que moveram as concretizações de minhas ações. Tudo o que já realizei na vida, sempre foi movido por essa energia interior.

Para finalizar este comentário sobre minha trajetória, gostaria de lembrar de Norbert Elias (1994), quando afirma que nada é atitude natural do homem, todo nosso comportamento é resultado de um processo civilizatório do homem, e a memória é o elemento de regulação e é construída historicamente. Sou o resultado do que eu fiz com o que quiseram fazer de mim, e assim vou me deslizando e me traduzindo nos encontros e desencontros com os meus pares historicossociais.

³ Utilizo este termo para indicar as imagens, significados ou simbologias que trazemos em nossas mentes, em nosso ser sobre todas as coisas que conhecemos. Estas construções estão pautadas no universo cultural e relacional de cada um. “São aferidas em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação. É nesse caráter constituidor, formativo, que a linguagem e o discurso e a representação se vinculam com o poder. As representações dependem do poder e tem efeito de poder” (SILVA, 1998, p. 199).

⁴ Citação da Prof^a Dr^a Marina Vinha, em uma de nossas aulas em 2008.

Minha pesquisa foi direcionada ao grupo indígena pertencente à etnia Terena, segunda⁵ maior população indígena de Mato Grosso do Sul, da Aldeia Buriti, uma das nove aldeias que formam a terra indígena Buriti, situada no município de Dois Irmãos do Buriti.

Investigar as relações verificadas entre a educação indígena e a educação escolar indígena na aldeia Terena Buriti, no contexto histórico e construções iniciais de identidade e cultura destas crianças, transformou-se em um solo fértil para se pensar em uma educação adequada às necessidades da criança indígena Terena, respeitando a especificidade desta etnia. É necessário investigar o que a educação escolar indígena está fazendo para que a criança possa continuamente ressignificar sua identidade indígena e ampliar o desejo de continuar aprendendo.

A pesquisa está fundamentada nos estudos sobre as culturas, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, pedagógicos, históricos de desterritorialização⁶ e territorialização⁷ destes povos. A revisão literária traz contribuições significativas que abrem as discussões para este estudo, entretanto, permite ainda outras investigações.

Considerar o processo histórico de constante territorialização dos Terena e suas implicações fez-se importante nesta pesquisa, para situar os processos pelos quais os Terena da aldeia Buriti passaram. Relevante, também, foi o reconhecimento dos direitos conquistados ao longo desta caminhada de mais de 500 anos de colonização. É preciso

⁵ Os Terena representam a segunda maior população do MS. Segundo Azevedo (2008), o censo 2000 indica que a população indígena no Brasil cresceu, e MS, com 60.533 indígenas, passou a ser a terceira maior população indígena do Brasil.

⁶ Vargas (2003, p. 27), em sua dissertação sobre “A construção do território Terena (1870-1966)” afirma que desterritorialização está vinculado ao desenraizamento dos indivíduos de seus territórios, “significa transferência da sociedade Terena de seus antigos territórios, realizada sob alguma forma de pressão - por expulsão, destruição de suas aldeias ou por necessidades do próprio grupo indígena - mas, levando consigo traços de sua cultura, que continuaram a ser ressemantizado em um novo espaço territorial”.

⁷ Segundo Little (2002), o processo de territorialização ocorre quando grupos se confrontam por territórios e essas tensões provocam o que ele chama de conduta territorial em prol da defesa do território (ondas de territorialização). Há um esforço coletivo do grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com o ambiente, convertendo-o em seu território. Para Vargas (2003), a notória capacidade que a sociedade Terena teve em se reorganizar foi uma das respostas que eles deram quando perderam seus territórios que ocupavam desde o Chaco até MS.

entender que não há possibilidade das populações indígenas seguirem com seu modo de viver sem seus territórios⁸, que são indispensáveis à vida.

Essa luta pela posse de territórios, que se arrasta ao longo da história, também representa a reivindicação à participação nas relações de poder que envolve a sociedade e a sobrevivência étnica e cultural dos Terena. Brand (2001, p. 37) afirma que a “constante luta pela garantia dos territórios e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos”. Nesta dimensão, podem-se considerar os 500 anos de colonização, também, como de luta por parte das populações indígenas pelo direito de seguirem sendo o que são ou queiram ser: sociedades etnicamente diferenciadas, exigindo as condições necessárias para tal. Neste contexto histórico, é que devem ser situadas as estratégias indígenas de resistências⁹, que permitem, hoje, compreender as dificuldades por eles enfrentadas na construção de uma escola diferenciada, na perspectiva explicitada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998).

Como as populações indígenas têm aumentado significativamente seu contingente populacional, conforme a literatura tem mostrado nos dias atuais, essa questão da territorialidade tem sido motivo de tensão e confronto entre índios e não índios (AZEVEDO, 2008).

O conceito de territorialização, segundo Oliveira (1999), favorece o entendimento desta questão que é muito complexa para todos os povos que sofrem estes movimentos, em especial neste estudo os Terena. Segundo este mesmo autor, a territorialização é:

[...] um processo de reorganização social que implica: criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição de controle social sobre os recursos ambientais; a reelaboração da cultura e da relação com o passado (OLIVEIRA, 1999, p. 20).

⁸ Brand, registros de aula em 2008, “a concepção de território para as populações indígenas tem como suporte a vida social ligada a um sistema de crenças e conhecimentos”. É um espaço de afirmação de quem são; pautado em dimensões sociais, culturais, políticas envolvendo todo o conhecimento étnico.

⁹ “Existem múltiplas formas de resistências e as respostas dadas pelos grupos sociais não devem ser classificadas de resistências. Existem também processos de acomodação, apropriação, consentimento, influência mútua e mistura entre todas as partes envolvidas” (LITTLE, 2002, p. 5). Estas situações representam muito bem as respostas das sociedades indígenas.

A questão de territorialização diz respeito, portanto, às suas próprias reorganizações sociais, culturais e, porque não dizer, a sua própria identidade étnica, ressaltando que todo indivíduo é construído, culturalmente, no espaço e grupo ao qual pertence. Little (2002, p. 11), afirma que:

Para os povos indígenas o território do grupo está vinculado a uma história cultural respectivamente, assim como cada aldeia está ligada historicamente aos habitantes deste lugar; sendo assim o passar do tempo não apaga o conhecimento das mudanças e movimentos do grupo, desde que a memória dos ancestrais seja mantida sempre viva.

Além dos Terena das terras de Buriti terem enfrentado estas ondas de territorialização, hoje a terra que está sob seus domínios encontra-se com os recursos naturais amplamente comprometidos, isto é, escassos por conta das ações inadequadas de desmatamento e de cultivo dos tempos passados.

Estes fatores trouxeram alguns Terena para viver no entorno, em situação de fronteira com o não índio, tornando-se assalariados dentro e fora das aldeias e, muitas vezes, em condições difíceis de atender suas necessidades de sustentabilidade.

Hoje, os Terena da Buriti buscam a educação básica e superior para atuarem, com mais eficiência e eficácia, a favor de seus direitos. A educação escolar vem sendo motivo de empenho para eles, pois entendem que é através da formação acadêmica que poderão galgar melhores condições de enfrentamento no mercado de trabalho e, assim, quem sabe, melhores meios para sua sustentabilidade. Neste contexto Terena, é possível compreender o valor da educação escolar e a necessidade dela ser mais adequada.

Mangolin (1999) discutiu em sua pesquisa que a escola indígena foi - ou ainda é - gerida fora do contexto, imposta e estranha ao índio. Atualmente, sabemos que a escola indígena é um lugar de articulação, de informação, de tensões, de práticas pedagógicas e de reflexões destes povos sobre seu passado e futuro, servindo de orientação para o seu lugar no mundo globalizado. Veiga Neto (2003, p. 7) confirma essa idéia ao dizer que “a Pedagogia moderna parece não poder se esquivar do compromisso de combinar e conciliar o passado com o futuro”. Nesta perspectiva, a educação escolar pode potencializar e abrir possibilidades para o processo de construção da educação intercultural, propiciando o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar. Entretanto, como fomentar este diálogo se temos muito a conhecer sobre o paradigma indígena?

Em busca dessas respostas, contribuiu a pesquisa exploratória que, segundo Alves Mazzotti; Gewandszalder (1998, p. 160), tem “o principal objetivo proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados”. Esses momentos exploratórios ocorreram através de viagens a campo, à aldeia Buriti, constituindo-se em situações fundamentais à aproximação da realidade da população em estudo. Estas visitas exigiram aperfeiçoamento da capacidade de observação e registros no diário de campo, sobre tudo que estivesse tangível aos olhos, independente de ser significativo ou não nos primeiros momentos, para não se incorrer no erro de descartar aspectos que poderiam ser importantes.

Simultaneamente, fiz o levantamento bibliográfico, analisando os autores significativos acerca do problema da pesquisa. Franco (2003, p. 190), destaca que “[...] pesquisa em educação deve significar o processo de construção e reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis através dos estudos anteriores [...], conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa”. Por isso, o estado da arte teve um papel importante para conhecer o que já se produziu sobre o objeto de pesquisa e, também, para delinear os por onde caminharíamos.

Encontrei significativas produções sobre os Terena, desde as antigas como de Altenfelder (1949), Oliveira (1968, 1976) e outros, até as atuais como de Carvalho (2001), Ferreira (2002), Vargas (2003), Brostolin (2005), Pereira (2007), Oliveira (2007). Porém, abro um espaço especial para enunciar algumas produções de acadêmicos Terena da aldeia Buriti e de outras aldeias Terena que trataram sobre “O processo de escolarização na aldeia Buriti” (ALCÂNTARA, 2007); “A Pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações familiares, comunidade e escola” (LIMA, 2006), “Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de Mato Grosso do Sul” (MIRANDA, 2006); “Mitos Terena da aldeia Buriti” (FARIAS, 2007).

Para sustentar a discussão dos aspectos históricos e antropológicos embasei-me em Altenfelder (1949), Meliá (1979), Cunha (1998, 1992), Mangolin (1999, 1993), Bittencourt e Ladeira (2000), Barth (2000), Brand (2002, 2001), e outros.

Sobre as questões culturais e seus deslocamentos pesquisei em Bhabha (1998), Hall (2003, 1997), Fleuri (2007, 2003), Backes (2005) e sobre as crianças indígenas Cohn

(2001, 2000), Tassinari (2007), Nascimento, Brand, e Aguilera Urquiza (2007), Silva (2002, 2001, 1988, 1981) e outros.

Apesar das produções específicas sobre a etnia Terena, a temática da minha pesquisa é relevante devido a proposta de buscar por em diálogo a educação indígena e educação escolar indígena, aparece como inédito e desafiador para mim, porém prazerosa pela oportunidade de construção.

A abordagem qualitativa foi se delineando nas técnicas etnográficas, buscando, através das situações observadas e registradas, descrever e analisar os dados e fatos, aprofundando assim, a problemática. Nesse processo, a contribuição da metodologia de história oral atribui importância ao sujeito da pesquisa, sujeito da história, que, entre possibilidades e limites, se apresenta construtor de seu destino (MEIHY, 1996).

As histórias orais, contadas por familiares (mãe e pai) e professores, jovens e idosos, permitiram o conhecimento do processo de educação dispensado às crianças naquela realidade, tanto no ambiente familiar como no ambiente da educação escolar. A metodologia da história oral nos remete à memória e, neste caso, à memória de um povo. Segundo Pollak (apud SILVA JÚNIOR, 2007, p. 5), “a memória deve ser entendida como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”. Desta forma, a memória pode ser considerada como um fenômeno que favorece a construção da identidade cultural de um indivíduo, já que a mesma apóia-se em três critérios: acontecimentos, personagens e lugares. A memória reproduz o que os dados ou registros da história oficial não conseguem disponibilizar. Esta memória carrega aspectos da identidade que dão origem ao sentimento de pertencimento a uma cultura étnica, lingüística, religiosa, sofrendo constantes deslocamentos e descontinuidades (FLEURI, 2003).

Para as idas à aldeia e para a seleção dos entrevistados, contei com a intermediação dos pesquisadores do Neppi-UCDB - Prof^a Dr^a Marta Brostolin e do Prof. Fernando Azambuja, que são conhecidos na aldeia Buriti, também, pelo trabalho que realizam no Programa Rede de Saberes-UCDB junto aos acadêmicos indígenas. Todas as pessoas sugeridas por eles aceitaram participar da pesquisa e autorizaram manter seus nomes no trabalho. Consideraram suas participações na pesquisa um registro muito

importante para a história da aldeia Buriti. Por isso, não senti a necessidade de trocar os nomes por pseudônimos, devido à importância que eles deram.

A todo o momento, tive a preocupação de questionar se a objetividade não estaria comprometida na realização do trabalho. Procurei, antes de qualquer coisa, saber guardar silêncio, aprender a ouvir para não incorrer em uma interrupção do entrevistado, o que seria uma negligência científica. Busquei manter a ética, a responsabilidade, a competência, a capacidade de análise crítica e a honestidade indispensável à produção científica.

Estes diálogos foram guiados por um roteiro semi-estruturado, de modo a nortear os relatos de história oral e foram gravados, sendo posteriormente, transcritos para melhor aproveitamento das informações e garantia da fidelidade da mesma.

A observação e os registros, no diário de campo¹⁰, fizeram-se presente o tempo todo junto às crianças, às pessoas da aldeia e na escola. Com as crianças, realizei oficinas com desenhos para verificar, além dos processos de ensino pelos quais passam na família e na escola, as representações que construíram nestes espaços de interações. Este momento aconteceu em um dia de aula na escola.

Porém, em um dos retornos à aldeia para uma visita informal, mais para “observar a rotina”, fui recebida por algumas crianças brincando no entorno da família que me recebeu naquele dia. Então, me aproximei tentando não invadir e já invadindo o espaço delas. Puxei conversa sobre o que brincavam e se gostariam de me contar sobre as coisas que faziam na aldeia. Senti que seus olhinhos brilharam e combinamos de, mais tarde, conversarmos, pois eu não queria atrapalhar a brincadeira deles. Percebi que a criança sumiu dali onde eu estava conversando com os membros da família. Passado um pouco, eles e mais alguns outros haviam tomado banho, para conversar comigo. Foram horas de conversa com as crianças, sentados a sombra de um jatobá, chupando laranja e tomando tereré, que acabou rendendo alguns desenhos e um convite para eu conhecer com eles o banho no córrego. Este episódio, assim como outros que aconteceram, marcou minhas visitas à aldeia que sempre foram tranqüilas e, nas quais, eu me sentia muito à vontade.

¹⁰ Este instrumento, já indicado anteriormente, refere-se às anotações de campo feitas em um caderno sobre o que foi percebido no contato informal com os indígenas da Buriti. Estas anotações enriqueceram a pesquisa.

A pesquisa possibilitou sentir o universo dos significados Terena. Permitiu trabalhar com o visível, a realidade, os movimentos e desenvolvimento da dinâmica social da população indígena pesquisada.

Investigar como se dá o ensino escolar, sem perder de vista o contexto cultural e as construções de identidade destas crianças, transformou-se em um solo fértil para o debate em torno de uma educação adequada às necessidades da criança indígena Terena. Para Fleuri (2003, p. 31), “conhecer uma criança não se resume no que dizemos dela, mas no que ela nos diz na sua alteridade”. Olhar a criança por este ângulo significou me defrontar com o desconhecido e exigiu de mim conhecê-la em sua especificidade diferenciadora. A proposta é abrir o olhar ao outro e ao que habita em nós mesmos. Por isso, identificar o processo da educação indígena Terena e o que a educação escolar está propondo a esta criança tem relevância para se refletir sobre a prática escolar em busca de uma perspectiva intercultural.

A perspectiva intercultural favorece a melhoria das relações entre as culturas, contribuindo à desmistificação das atitudes de receio ou de medo e à indiferente tolerância diante do outro.

Segundo Fleuri (2003, p. 31), “a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros”. É a busca pelo respeito entre os grupos socioculturais diferentes, mediante processos democráticos e dialógicos; isto é, processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Portanto, esta perspectiva produziria mudanças nos indivíduos, oportunizando um maior conhecimento de si mesmo, reforçando sua identidade e um processo educativo a todos.

Os resultados deste estudo / pesquisa sobre os Terena da aldeia Buriti, que resultou nesta dissertação, estão subdivididos em três capítulos:

O primeiro capítulo está organizado em três momentos: 1.1 um breve histórico da etnia Terena, suas trajetórias de luta e sobrevivência pelas quais passaram, até chegar aos Terena da Aldeia Buriti. 1.2 procurei compor um paralelo entre os dados do passado e os relatos do presente sobre sua organização social, política e cultural na tentativa de mostrar como os Terena estão organizados na Buriti. 1.3 estão descritos os traços que

marcam a educação indígena Terena da Buriti, a socialização¹¹ da criança e os diálogos que estabelecem com os aspectos da pedagogia escolar no ambiente familiar; ilustrado com depoimentos dos familiares sobre a educação das crianças. É um povo que apresenta uma identidade marcada por uma singularidade, no modo de se organizar e educar os seus pares.

O segundo capítulo está organizado em dois momentos e faz referência aos processos da educação escolar Terena. 2.1 um breve relato sobre o processo de escolarização dos índios ao longo da história, da colonização aos dias atuais. 2.2 apresento o histórico da educação escolar na aldeia Buriti, chegando à realidade da Escola Alexia Rosa de Figueiredo. Aqui, também, é possível perceber o diálogo que a escola realiza com os aspectos culturais indígenas Terena que transitam no espaço escolar. Os relatos dos professores e dos pais enriquecem a pesquisa bibliográfica.

O terceiro capítulo está organizado em três momentos, a partir dos desenhos e registros das crianças. 3.1 apresento as representações das crianças a respeito de suas aprendizagens em família e o que fazem na aldeia. 3.2 apresento as representações das crianças a respeito da escola. 3.3 encerrando faço uma provocação sobre onde está a criança Terena? E, por meio de desenho, elas mostram a representação que têm sobre si mesmas provocando a reflexão sobre o seu transitar, nas situações constituidoras de suas identidades.

O resultado do presente estudo contribui certamente para a reflexão dos processos educativos pelos quais a criança indígena Terena passa. É bom lembrar que, na trajetória acadêmica, alguns pesquisadores já se puseram a discutir e refletir sobre a realidade étnica, porém, sempre sem a pretensão de esgotar o debate. Acredita-se que o intuito maior é provocar uma melhor compreensão da realidade e alinhar algumas possibilidades, para se trilhar novos caminhos antes não desafiados, especialmente na aldeia Buriti.

¹¹ Vou considerar socialização como um processo que abrange toda a vida da criança, no qual a criança vai se tornando membro pleno da sociedade em que nasceu, aprendendo à língua, as normas que seguem a conduta das pessoas, a visão de mundo. Não representa apenas a ação do adulto sobre a criança, mas também a própria ação da criança que interage com o mundo que a cerca. Citação oral da Profª Drª Clarice Cohn, em uma oficina de pesquisa com crianças indígenas, oferecida no mestrado em 2008.

CAPÍTULO I

É SOBRE OS TERENA QUE FALO. MAS, QUAIS TERENA?

Para descobrir significados no mundo dos outros [...] precisamos ligar um fragmento de cultura e um determinado ator à constelação particular de experiências, conhecimentos e orientações desse ator. (BARTH, 2000, p. 128).

O grupo investigado pertence à aldeia Terena de Buriti, situada no município de Dois Irmãos do Buriti - MS. Segundo Cabral (2002), os Terena são pertencentes à família Aruak e ocupam um espaço territorial, situado de Miranda¹² à Sidrolândia, além de aldeias urbanas em Aquidauana, Anastácio, Miranda e Campo Grande. Eles representam a segunda população indígena de Mato Grosso do Sul. São descendentes de grupos dos altiplanos andinos (das planícies da Colômbia e Venezuela), que foram sendo empurrados, desterritorializados de um lugar para o outro, até que vieram se instalar nas bordas do Pantanal.

A história destes povos evidencia a constante desterritorialização, isto é, as repetidas perdas dos seus territórios, pelas quais passaram. Os movimentos de mudanças no Chaco, a chegada no Brasil e os alargamentos de fronteiras territoriais vividas em terras brasileiras sempre lhes custaram atritos diretos com outros índios e, especialmente, com os não índios (VARGAS, 2003).

¹² Vargas (2003), em seus estudos bibliográficos incluindo os documentais, os Terena ao chegarem ao Brasil, se instalaram na região de Miranda, próximo aos rios Miranda e Aquidauana, local onde se encontravam as mais antigas aldeias destes povos. Desta forma, constata que a região de Miranda é considerada um território dos índios Terena.

Apesar do contato intenso e tenso com outras culturas, os Terena conseguiram manter sua identidade cultural mediada pelas tradições (aspectos da identidade oriundas do sentimento de pertencimento à cultura étnica, lingüística e religiosa) e traduções (aspectos resultantes dos deslocamentos, da descontinuidade, da hibridez e dos deslizamentos). Lima (2006, p. 36), diz que:

Nesses deslocamentos, as fronteiras se confundem, tornaram-se parte um do outro, forçando sobre os Terena uma visão que é tão dividida quanto desnorteada. A necessidade de se refazer, de traduzir, de ressignificar, de viver em fronteiras, delimitadas e cercadas por cidades e fazendas obrigou os Terena, desde o princípio, ao exercício das negociações para que pudessem manter vivos como comunidade indígena.

Assim, os Terena adentraram as cidades, tornaram-se comerciantes de seus produtos - por conta de sua tradição de agricultor - e trabalhadores nas zonas urbanas. Entretanto, também, continuaram como trabalhadores na zona rural. Na aldeia Buriti, hoje há um pequeno grupo que avançou os estudos concluindo o ensino superior, tendo a possibilidade de atuar como profissionais da educação. Esta conquista gera certo status social entre os indígenas da aldeia.

O transitar do Terena de um lugar para o outro, não favoreceu o abandono do seu jeito de ser, nem da sua cultura que está impregnada em sua alma. Esta atitude perspicaz do Terena marcou a sua trajetória, do Chaco até onde se encontram estabelecidos hoje, só foi possível por meio das negociações realizadas. Para Hall (1997, p. 82), a negociação é “uma demanda que surge no interior de uma cultura específica, se expande e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigada a negociar seus significados com outras tradições, dentro de um horizonte mais amplo e agora inclui ambas”.

As desterritorializações que os Terena enfrentaram foram quase sempre induzidas por colonizadores que desejavam conquistar territórios e riquezas, em contra partida as territorializações foram cuidadosamente tecidas pelo jeito Terena de ser.

Segundo Muñoz (2003, p. 292), “a identidade da pessoa se enraíza e se prolonga na terra”. E a terra, particularmente para os indígenas, é muito mais que um meio de subsistência. Ela é que dá o suporte da vida social e cultural, pois está diretamente vinculada a todo um conjunto de crenças e conhecimentos. Daí a importância dos processos de territorialização para os Terena e este processo deve ser compreendido como uma maneira particular que cada etnia cria para resolver os seus conflitos e tensões. Assim

como as sociedades indígenas diferem uma das outras, a maneira como estes processos são desencadeados também são diferentes, o que, por sua vez, conduz a diferentes resultados (VARGAS, 2003).

Suas memórias estão registradas em seus territórios e revelam seu saber ser. Para os indígenas os territórios constituem lugares culturais sagrados e vitais, nos quais realiza atividades de muito respeito. O sentimento de pertencer está vinculado à percepção que trazem de território.

Ao mesmo tempo em que os Terena foram se reorganizando em outros territórios por conta dos acontecimentos históricos, suas identidades culturais foram se traduzindo e reconstituindo. Milton Santos (1987), afirma que é vital a todo indivíduo o “direito territorial” e o “direito cultural”, considerando também, o direito sobre o que está em seu entorno, só assim o mesmo pode chegar à cidadania concreta. Para este autor, perder o território é perder o espaço político, pois território, em sua interpretação, significa “espaço humano”, “espaço ocupado”. Por este ângulo, podemos compreender que o constante processo de territorialização permitiu aos Terena a ressignificação e a manutenção de sua identidade étnica.

A identidade Terena passou por traduções¹³ ao longo das interrelações estabelecidas com os não índios. A memória é ponto de apoio para que as tradições dos antepassados não se perdessem. Segundo Oliveira (1976, p. 36), “um indivíduo ou grupo indígena afirma sua etnia contrastando-se com uma etnia de referência [...], seja tribal ou nacional”. O sentido de pertença só é invocado quando está em confronto com membros de outra etnia. A identidade étnica é contrastiva, implicando a afirmação do nós diante dos outros. Esta afirmação se dá por meio da diferenciação em relação à outra pessoa ou grupo com quem se defronta. A identidade se dá em oposição à outra, então, não se afirma por si só.

Das etnias que vivem em MS, os Terena são indígenas que estabelecem e mantêm relações estreitas com a população não índia envolvente. Apesar de incorporarem vários hábitos dos não índios, os Terena não abandonaram seus conhecimentos tradicionais

¹³ “A tradução não implica em algo fixo. É um tipo especial de conceito discursivo, na medida em que desempenha uma tarefa distinta; busca compor oficialmente, dentro da estrutura de sua narrativa, uma relação entre passado, a comunidade e a identidade. Ela depende do conflito e da controvérsia. É um lugar de disputa e também de consenso, de discurso e de acordo” (HALL, 2003, p. 89).

que a terra aglutina e permite transmitir saberes, assim como a memória, por meio de uma estrutura simbólica, torna-se referência para as aprendizagens na aldeia.

Oliveira e Pereira (2003) consideram os Terena um povo aberto à exterioridade, isto é, aberto às muitas influências socioculturais oriundas de outros grupos, em especial da sociedade nacional. Assim como qualquer outra etnia, os Terena não se configuram como um grupo homogêneo. A heterogeneidade é marca de todo grupo étnico, por conta dos contatos com outras culturas e das suas próprias particularidades e ressignificações que vão acontecendo. É possível verificar nos trabalhos produzidos sobre os Terena, que em poucas aldeias a população ainda fala o próprio idioma; em sua maioria ocorre à situação inversa: falam muito o português, como é o caso da aldeia Buriti.

Entretanto, é imprescindível pensar nas representações que as crianças vão construindo ao longo de suas vidas. As relações entre índios e não índios sempre foram marcadas pela dominação e sujeição, fundadas no colonialismo. O contingente infantil sofreu e sofre influências que fragmentam suas identidades, por conta dessas tensões vividas.

Os Terena da Buriti estiveram expostos a muitas situações de discriminação e preconceito que, no passado, levaram os mais velhos a não ensinar a língua terena, para evitar que seus filhos fossem discriminados. Hoje, são os adultos não falantes da língua terena. Este registro de campo, por um lado, ajuda a compreender o abandono da língua terena. Por outro lado, nos orienta a repensar as atitudes de hoje e a criar novas posturas para um futuro diferente deste.

Conforme as pesquisas de Oliveira (1968), a assimilação¹⁴ do povo Terena foi marcada pelo conhecimento da língua portuguesa. Segundo este autor apesar da importância do português para suas negociações, o Terena não precisaria ter abandonado a sua língua, devido às imposições etnocêntricas do entorno. No passado, ainda segundo Oliveira (1968), a crença da assimilação e aculturação dos indígenas foi marcada por fatores considerados mais convergentes do que divergentes. É evidente que esta convergência, foi uma estratégia de negociação para poderem ultrapassar a situação na qual se encontravam.

¹⁴ Assimilação e aculturação são categorias apresentadas por Oliveira (1968), para explicar o processo de inserção da população Terena no contexto urbano.

Vamos refletir sobre esses fatores, considerados como convergentes para a época do estudo realizado por Oliveira (1968), confrontando-os com a situação que vemos hoje e a trajetória histórica vivida pelos Terena: 1. a cidade exerceu uma forte atração no Terena pelas oportunidades que ela poderia oferecer. Em pleno processo de desterritorialização que escolha os Terena tinham? Precisavam reordenar-se para não se perderem, etnicamente. Não teria sido esta uma estratégia de territorialização? 2. o serviço militar representou novas experiências, forneceu documentos que possibilitaram empregos. Ir para o exército foi uma escolha do Terena, talvez uma possível solução para os problemas que estava enfrentando, e certamente uma oportunidade de dominar os conhecimentos que o não índio possuía. Não seria este intenso contato com o não índio que teria instigado a necessidade do Terena aprender a ler e escrever? 3. o casamento interétnico foi uma expectativa das mulheres e uma oportunidade de uma vida melhor. Não seria também uma estratégia para terem aliados a seu lado? 4. a participação na política regional forneceu uma sensação de relação mais simétrica com o considerado “civilizado”. Ter conhecimento dos direitos e deveres políticos não favoreceria melhores negociações como o não índio? 5. o mercado de trabalho, urbano ou rural, empurrou-o para fora de sua aldeia. Porém, não lhe deu oportunidade para melhor conhecer o mundo do não índio e voltar à luta pelos seus territórios?

Sinto que os fatores convergiram para o fortalecimento da capacidade de territorialização dos Terena, pois reconstruíram seus territórios e aprenderam a interagir com o não índio, com a política governamental e continuaram a luta pelos seus direitos. Sobre os fatores divergentes a crença da assimilação e aculturação não fiz nenhuma reflexão a respeito, pois considerei desnecessário neste momento.

Os índios Terena e outros de etnias diferentes dispersos pelas fazendas e cidades da região, nos estudos de Oliveira (1968), aparecem caracterizados como índios citadinos. E referindo-se a essas experiências, Oliveira (1968, p. 178) conclui que: “engendraram os mais diversificados comportamentos, consoantes com a ordem urbana em que se inseriram e com o sistema de classes a que tiveram de se integrar”. A organização familiar e matrimonial sofreu grandes influências e alterações com os movimentos da aldeia para a cidade.

Os Terena da aldeia Buriti também têm experiências de vida urbana. Por um lado, as idéias que trazem da cidade para a aldeia são traduzidas para a sua realidade social, cultural, econômica e política. Verbalizam o desejo de melhorar a qualidade de vida frente às ofertas que a realidade oferece. Mas, por outro lado, não se desvinculam da sua história e seguem articulando-se e identificando-se com o seu grupo local. Continuam, também, a tratar seus patrícios de outras aldeias como pertencentes ao mesmo povo. Isso alimenta a pertença étnica que garante o fortalecimento da identidade étnica.

[...] toda comunidade indígena é uma unidade social oral, em cuja memória e cosmovisão é reconhecida a memória sagrada [...] a essa enorme capacidade adaptativa e de persistência é o elemento-chave para entender a longa permanência indígena no seu lugar de origem (MUÑOZ, 2003, p. 301).

Portanto, para os Terena a terra agrega e transmite saberes e resguarda suas memórias, através de estruturas simbólicas, tornando-se referência nas aprendizagens da vida diária na aldeia. Para Ferreira (2002), uma cultura é mais bem compreendida a partir de um conjunto de processos articulados entre si que favorecem a construção, a reconstrução e a reorganização dos conteúdos culturais como respostas aos fatores identificáveis da identidade.

1.1 Do Chaco Paraguai à aldeia Buriti

Só é possível conhecer outros grupos humanos, quando faço um esforço para compreender e aprender como eles vêem e significam a vida. Pode-se até comparar com a própria cultura, mas não julgar; para não perder a oportunidade de saber respeitar as diferenças (SILVA, 1988, p. 9).

Não há consenso entre os pesquisadores sobre a origem exata dos povos indígenas Terena, sub-grupo dos Guaná¹⁵, falantes da língua Aruak. Algumas teses indicam que seriam originários da Indonésia. Outras os situam como provenientes das planícies da Colômbia, da Venezuela e das Guianas e, ainda, há os que afirmam serem eles da região do centro-norte do Peru.

¹⁵ Os Guanás são ancestrais dos atuais Terena, adentraram o território brasileiro, depois de terem vivido mais ou menos dois séculos no Chaco (CARVALHO, 2001).

Os povos Aruak, ao adentrarem as terras brasileiras, por conta de conflitos com colonizadores que invadiram o Êxiva em busca de riquezas, dispersaram-se por vários estados. Os Aruak são tidos como povos pacíficos, devido à grande habilidade de negociação e articulação com outros povos. Por serem agricultores, sempre estavam em busca de melhores terras. Orientavam-se pelos cursos das águas e firmavam-se nas margens dessas águas, onde encontravam florestas que serviam como substrato nativo à sobrevivência.

Independente das origens indicadas nas teses até então, estes povos viviam no Êxiva, lugar conhecido pelos não índios de Chaco¹⁶ Paraguai, caracterizada por muitos ecossistemas e climas distintos. Neste mesmo território habitavam outros subgrupos do Guaná (Laiana, Kinikináo e os próprios Guaná) e os Mbya-Guaicuru, cujos descendentes, no Brasil, hoje, são os Kadiwéu, que vivem no sul do pantanal de MS, e os Guarani, que hoje vivem, em especial, na região da Grande Dourados.

A partir do século XVI, os europeus chegam ao Êxiva, navegando pelo rio Paraguai em busca de riquezas, como o ouro e prata, na região dos Andes. Em meio a estas buscas e invasões, a relação entre os europeus e os povos indígenas não era de muita amizade. Os conflitos sempre ocorriam, provocando constantes processos de desterritorialização, por conta que os europeus queriam conquistar as terras próximas do rio da Prata, em busca de ouro, prata e outros metais cobiçados (BROSTOLIN, 2005).

Entre estas nações as relações eram antagônicas; por um lado, os Guaná e os Guarani tiveram muitos conflitos, não estabelecendo pactos de solidariedade. Por outro, os Guaná e os Guaicuru estreitaram as negociações e mantiveram relações amigáveis, realizando troca de serviços: os Guaná produziam alimentos - por serem bons agricultores - e os Guaicuru controlavam e protegiam os territórios, por serem bons guerreiros e guardiões.

Nota-se que estes territórios não são estáticos; pelo contrário: estão em permanente recriação, assim como as identidades que nele transitam. Estas identidades são projetadas nos territórios, que representam tudo que é próximo do sujeito, é o que o

¹⁶ Chaco é uma imensa planície de mais ou menos 700 mil km², abrangendo partes dos territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil. No Brasil, estende-se pela região alagadiça do pantanal sul-mato-grossense (VARGAS, 2003).

mantém ligado ao mundo, especialmente, pelas suas dimensões de significados individual e social que são intrínsecas aos territórios (Brand, 2007, em anotações de aula).

Por volta do século XVIII, os Terena passam por outro processo de territorialização, deslocando-se para a região de Miranda, território até então desabitado. Segundo Oliveira Filho (1999, p. 20), é como um processo de reorganização social, no qual “ocorre a criação de nova unidade socio cultural, com identidade étnica diferenciadora, mecanismos políticos especializados, redefinição do controle social sobre os recursos ambientais e a reelaboração cultural e da relação com o passado”. Os Terena continuavam a se dedicar às plantações, e mantinham alianças com outros índios e colonizadores para que pudessem garantir a sobrevivência.

Os povos indígenas combatiam contra os portugueses e espanhóis, já que estes foram os desbravadores de terras e de mares ao longo da história de ocupação do espaço geográfico nacional. Muitas guerras foram travadas devido à resistência dos índios em seus territórios.

Estes contatos interétnicos provocaram muitas mudanças na vida de todos os povos envolvidos nestes conflitos, em especial na dos povos indígenas. Desde então, não só na alimentação, nas ferramentas domésticas, no trabalho, nos costumes, mas, em especial, na religião cristã e na língua dos estrangeiros que foram introduzidas pelos padres missionários, tais interações atuaram determinadamente na vida e na cultura destes povos. Os Terena transitavam entre os não índios, mas não deixaram de ser o que são.

Assim, seguindo os caminhos das águas, os povos indígenas foram se deslocando e desaguando em outras terras. Segundo Nobre (1998), os Terena territorializaram as terras brasileiras em três momentos distintos: antes da guerra do Paraguai, na região do sul de Mato Grosso; no período da guerra, no qual alguns se refugiaram pelos rios Aquidauana e Miranda e, mais tarde, nas reservas já constituídas na região. Os Terena, como já foi dito anteriormente, foram os primeiros a ocupar a região de Miranda, seguidos pelos portugueses na contínua busca pelo ouro, e que fundaram as povoações em Cuiabá, Albuquerque e Vila Maria.

Para dominar a região, porém, os portugueses precisavam do conhecimento e da parceria com os povos indígenas que por ali viviam. Além de garantir gente para morar na posse das terras, os portugueses precisavam de trabalhadores. Os índios Terena

colocavam em prática suas negociações de convívio, que se pautava em aliar-se aos mais fortes, no caso, os colonizadores e dominarem os mais fracos do que eles, índios de outras etnias. E ainda mantinha relações de cortesia com grupos semelhantes, tudo isso quando lhes convinha (VARGAS, 2003).

Esta ânsia colonial pelo poder de domínio de terras e a necessidade de navegar por rios acabou por gerar a Guerra do Paraguai (1864-1870), que envolveu Brasil, Argentina e Uruguai para combater os paraguaios. Neste confronto pelas terras, índios de outras etnias e os Terena participaram do combate aliando-se ao Brasil.

Fizeram parte da guarda nacional e, no início, não lhes foram concedidas armas para o combate, pois o interesse do exército brasileiro era pelos conhecimentos que tinham da região, tornando-se excelentes guias e por contribuírem com a manutenção de alimentos e de informações aos soldados brasileiros.

Os Terena da Buriti consideram a participação na guerra do Paraguai um fato envolvente e importante. E hoje, lembram deste feito através de um passo da dança do bate-pau, que geralmente apresentam em dia de festa.

Porém, quando a guerra chegou ao fim (1870), os Terena, assim como os demais subgrupos Guaná, sentiram os efeitos do combate. Muitos foram dizimados, outros ficaram doentes e miseráveis. Até então, eles constituíam um grupo relativamente isolado, apenas rompido por contatos esporádicos com exploradores e missionários.

Os Terena lutaram na guerra para não perderem seus territórios, porém ao retornarem a suas aldeias, encontraram-nas destruídas e ocupadas por outros brasileiros, oriundos do exército brasileiro ou comerciantes que andavam de um lado para outro na tentativa de se estabelecer. Para a decepção do povo Terena, o seu direito não foi garantido pelo governo brasileiro, ficando em situação bem diferente daquela em que viviam antes da guerra com a perda e desorganização de seus territórios tradicionais.

Tomados por um cenário desolador, com a perda dos territórios, os Terena não tiveram outra opção a não ser a de tomarem uma atitude de sobrevivência que Lima (2006,

p. 27), denominou de “aprender a viver em diáspora¹⁷”, ressignificando seus hábitos e costumes.

No então Mato Grosso, a vida dos Terena ficou muito mais difícil. Cercados de fazendas de gado, o que lhes restou foi, para alguns, empregarem-se nestas mesmas fazendas e, para outros, irem embora para outras regiões, deslocando-se, novamente, deixando suas terras que foram apossadas pelos então “fazendeiros”.

Apesar do conflito e das perdas em todos os sentidos, este episódio histórico serve de marco explicativo à sobrevivência dos Terena por tudo que passaram na Guerra do Paraguai, cativo, desorganização dos grupos devido às fortes questões de desterritorialização, territorialização e sustentabilidade, levando-os a se espalharem pelas fazendas que foram se formando. Segundo Oliveira (1968), “a partir do conflito Brasil-Paraguai a situação Terena alterou-se sensivelmente”.

Com o término da guerra do Paraguai, as aldeias destruídas e a população dispersada, restou-lhes o trabalho nas fazendas. Este marco histórico tornou-se um divisor importante da sociedade Terena do passado e futuro. Como o modo de viver sofreu drásticas alterações, este contato com o não índio provocou uma “relação dialética” entre os Terena e não índio, que, segundo Bhabha (1998, p. 113), significa quando “sujeitos são sempre colocados de forma desproporcional em oposição ou dominação através do descentramento simbólico das múltiplas relações de poder, como o de alvo ou de adversário”.

Em 1889, o Brasil passa por uma política de ampliação da comunicação e do transporte entre o litoral e interior do país. Os Terena, novamente, aparecem no cenário nacional como mão de obra barata; primeiro, na construção de linhas telegráficas, para ligar o trecho Cuiabá até a fronteira Bolívia e o Paraguai, trabalho liderado por Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon¹⁸, que muito se envolveu com os povos indígenas. Por

¹⁷ Para Hall (2003), viver em diáspora é uma hibridização que proporciona ao colonizador e ao colonizado uma interação de práticas semelhantes que não se distingue um e outro. Não quer dizer mistura, mas uma ressignificação para ambas as culturas.

¹⁸ Rondon foi membro da Comissão Construtora de Linhas Telegráficas, criada em 1890. Em 1910, no governo de Nilo Peçanha, torna-se diretor-fundador do SPI - Serviço de Proteção aos Índios - criado pelo decreto 8.072. Foi-lhe confiada esta função com o intuito de pacificar, educar, proteger os índios e demarcar suas terras porque suas relações com estes povos não eram de violência. Com ideal positiva, Rondon tinha influência política que possibilitaria a concretização do processo de demarcação das terras indígenas, tanto que teve uma participação impar neste processo. A iniciativa do processo de demarcação de terras foi dos próprios índios Terena, ao reivindicarem os seus territórios de volta como cobrança de pagamento aos serviços prestados às autoridades brasileiras (VARGAS, 2003).

conta do surgimento de fazendas, com o povoamento da região, neste período, a mão-de-obra indígena incorporou-se à economia regional, pois os índios assumem duas posições: por um lado, tornam-se cativos (posição simétrica à dos escravos remanescentes) e, por outro, peões livres (presos aos fazendeiros, por contas intermináveis para cobrir as despesas de moradia e alimentação). E, em segundo momento, na construção das estradas de ferro, ligando o oeste de São Paulo à Bolívia. Os Terena sofrem as conseqüências do salto populacional entre Bauru-Porto Esperança, devido à conclusão da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que ocorreu em 1914. Simultaneamente a estes momentos de trabalho, os Terena ajudaram a implantar algumas cidades, em especial, Aquidauana.

Na visão interesseira do colonizador, os Terena aparecem como índios trabalhadores, dinâmicos em comparação a índios das outras etnias. O 'reconhecimento' do trabalho indígena, infelizmente não os livrou de também serem estigmatizados. Hoje, eles carregam termos pejorativos - povo sujo, preguiçoso, bugre - que são oriundos destes tempos do passado. Estas marcas podem ser as origens do processo de silenciamento da língua terena, período no qual começaram a se calar, isto é, passaram a se comunicar muito mais em português do que em terena, como forma de não constrangimento para não se expor diante do não índio.

O domínio português no território brasileiro, desde os idos de 1500, basicamente nos dois primeiros séculos de colonização, não teve nenhuma consideração a respeito dos direitos dos índios sobre seus territórios. A primeira tentativa de reconhecimento aos índios sobre o direito às terras só aconteceu em abril de 1680, com o Alvará Régio, no qual Portugal reconhece que se deveria respeitar a posse dos índios sobre suas terras, por se tratar de seus primeiros habitantes, isto é, os donos naturais.

Com a omissão das autoridades da época, esse alvará não foi muito respeitado pelos colonos, que tinham como intenção dominar ao máximo o território brasileiro. Em vista disto, foi dado o apoio à edição da Carta Régia de 02/12/1808, por D. João VI que declarava devolutas as terras conquistadas aos índios, a quem havia declarado guerra justa, - a guerra era contra os índios que não se submetiam ao seu domínio aqui no Brasil. Essa atitude da Coroa em considerar devolutas essas terras, tinha como objetivo doá-las a quem melhor lhe conviesse, já que eram terras tidas como de domínio público (ARAÚJO, 2004).

As demandas da Coroa em querer organizar a ocupação dos índios sobre suas terras, tinham o intuito de segregar os índios em territórios bem menores, liberando as grandes extensões de suas terras tradicionais para o processo de colonização.

De acordo com os estudos de Cunha (1992), os registros sobre a legislação existente referente aos territórios indígenas expressam claramente o reconhecimento da primazia do direito dos índios sobre suas terras. Há registros sobre as terras que mais conviriam para aldeamentos de índios: seriam as que os próprios índios escolhessem, pois, por uma questão de justiça não poderia negar ao dono da casa que ele determinasse o local para sua morada. Estes dados históricos são datados em 1827, quando a Câmara da Vila de Barcelona, em Minas, se pronunciou a respeito.

A própria lei de Terras, de 1850, esclarece que as terras dos indígenas não poderiam ser consideradas devolutas. A posse dos índios sobre suas terras era em decorrência de um título originário decorrente da simples condição de serem índios. Contra esses princípios, posteriormente se inscrevem toda sorte de subterfúgios a serem usados na espoliação (privação dos povos indígenas de suas terras) das terras indígenas (BROSTOLIN, 2005).

Ao longo do século XIX, o tratamento dado aos indígenas continuou sendo a deportação de um lugar para o outro e a concentração em aldeamentos, conforme as conveniências para os não índios. Eles eram remanejados para lugares onde se achava que fossem mais úteis: servindo de mão de obra na infra-estrutura. Essa ação do governo em direcionar o território, no qual o índio deveria permanecer evidencia os processos de desterritorialização provocados pelo estado nacional, objetivando sempre intensificar tanto a colonização do território brasileiro como os aldeamentos dos índios.

Nesse período a questão indígena deixa de ser menos uma questão de mão-de-obra, passando mais para uma questão de terras. Com o decreto 426, de 1845, é que se tem a iniciativa de estabelecer diretrizes mais coesas. Este documento é a única ação indigenista geral do Império, o qual prolonga o sistema de aldeamento e escancara a idéia da possibilidade da assimilação dos índios. Esse propósito nacional interferiu na territorialização dos índios, enfim, o Estado foi aos poucos definindo o lugar do índio.

No início do século XX, o governo Republicano sofre pressão para dar atenção aos problemas dos índios. É um período de revoltas e confrontos entre vários grupos

indígenas e invasores, em decorrência da expansão para o interior. Os conflitos se expandem a tal ponto que a imprensa denuncia a matança de índios, pois a tentativa de dizimá-los por parte de fazendeiros e especuladores da terra é escandalosamente visível.

Essa atrocidade para com os índios faz com que muitas pessoas se mobilizem a favor das questões indígenas. Intelectuais, alguns políticos e religiosos passaram a apoiar e defender os interesses das populações indígenas.

O governo percebe que precisa criar uma política e pensar em como tratar e se relacionar com os diferentes grupos étnicos. Porém, criar uma estratégia política que favorecesse o interesse de todos era muito difícil. Algumas pessoas queriam exterminar os indígenas rebeldes; outros entendiam que os índios deveriam ser transformados em trabalhadores; e havia, também, os que consideravam que o processo de educação para os índios deveria ser trabalho para os missionários religiosos; mas, ainda, outras pessoas consideravam que o governo devia criar um órgão especial para cuidar dos assuntos que estivessem relacionados aos índios (BROSTOLIN, 2005).

O ponto nevrálgico de todo o problema, para o governo, foi estabelecer o direito dos índios aos seus territórios. Então, ficou decidido que os índios teriam suas reservas delimitadas e controladas por funcionários do governo. Desnecessário comentar que estas reservas foram menores que os territórios anteriormente ocupados pelas respectivas etnias indígenas e que os índios não poderiam opinar quanto à organização das mesmas.

Em 1910, cria-se o Serviço de Proteção aos Índios - SPI - pelo Decreto nº 8.072, que fazia parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o objetivo de cuidar e salvaguardar os direitos indígenas e o estabelecimento de centros agrícolas. O intuito era de instituir um serviço que cuidasse da catequese e da civilização dos índios. Este órgão não tinha poder de reconhecimento das terras indígenas, porque o governo federal só demarcava as terras indígenas após entendimentos com os governos estaduais e municipais.

Essa política em relação aos índios esteve vinculada aos trabalhadores rurais. Por isso se denominava de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPI LTN, que, segundo Lima e Hoffmam (1995), teria a finalidade de implantar, gerir e reproduzir tal forma de poder do Estado, com suas respectivas práticas

administrativas, normas e leis, constituídas e constituintes de um modo de governo sobre o que seria denominado de índio, status que se engendra e transforma ao engendrá-lo.

Sobre os Terena da região, Vargas (2003, p. 74), afirma que:

Proporcionando o desenvolvimento da agricultura e inserindo o índio no mercado de trabalho regional, incentivando o que denominou de territorialização induzida, enquanto as terras indígenas passavam para as mãos de particulares, no sul de Mato Grosso, os brancos criadores de gado. A mão de obra Terena tornou-se, assim, uma das mais utilizadas para este fim.

Sobre os índios mais arredios, que não se submetiam às invasões e eram tidos como selvagens, o SPI tinha que atuar intensamente. Na visão dos invasores, eles dificultavam o avanço sobre as terras no interior, provocando constantes guerras, além de representarem um desafio para o trabalho de civilização. Pensava-se em uma educação adequada a estes índios de modo a torná-los civilizados. O SPI tinha a função monopolizadora das interações entre indígenas e civilizados. Desta forma, o destino final das populações indígenas seria o mercado de trabalho rural, sob o título de trabalhadores nacionais.

Rondon foi escolhido para comandar o SPI, devido a sua experiência com os índios quando realizou o trabalho na Comissão das Linhas Telegráficas, no qual não se utilizou meio violento para conseguir o que se desejava dos povos indígenas, inclusive a passagem de linhas telegráficas em territórios indígenas. O SPI encarna um aparelho de poder que fazia das populações e territorialidades específicas, matéria de sua incidência, precavendo e controlando conflitos internos, disciplinando-os e delimitando-os, segundo interesses estratégicos e táticos da administração (BROSTOLIN, 2005).

Os Terena viveram um tempo de servidão, período este pós-guerra quando retornaram aos seus territórios e encontraram suas aldeias destruídas e suas terras invadidas. Porém, não resistiram muito à servidão nas fazendas e, algumas vezes, rebelaram-se contra os fazendeiros (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000). Os Terena não aceitavam ser escravos e os conflitos com fazendeiros começaram a aparecer na mídia, pois os mesmos pretendiam exterminar com os “bugres” nos conflitos de terra (MIRANDA, 2006).

A demarcação das áreas pelo SPI era bem menor do que o território ocupado pelos Terena antes da guerra do Paraguai e, conseqüentemente, os índios continuaram a trabalhar para os fazendeiros, a fim de sobreviver. As reservas eram consideradas

insuficientes para os indígenas; mas, para o SPI não, porque acreditava que o futuro dos Terena era abandonar suas culturas e tornarem-se trabalhadores da zona rural, integrando-se ao modo de vida do não índio, abandonando definitivamente suas línguas, costumes e tradições. No momento da demarcação das terras, os administradores do SPI não respeitavam a forma dos Terena organizarem-se no seu território, isto é, a maneira de organização das moradias, das plantações, das demais atividades. A maioria das terras dos Terena foi demarcada pelo SPI.

Este processo de territorialização, isto é, estas novas formações territoriais provocaram muitas mudanças na organização do povo Terena, partindo, principalmente, do fato da extensão do território ser bem inferior aos ocupados até então, pelos seus antepassados antes da Guerra do Paraguai. As famílias sofreram grandes processos de tradução e de hibridização e certamente, isso não foi um acontecimento calmo, pelo contrário muitas tensões foram negociadas. Os Terena demonstraram força e se reorganizaram em aldeias, sobrevivendo a epidemias e confrontos com a população local. Segundo Lima¹⁹ (2006, p. 31):

Nesse novo momento fronteiriço, as dobras dessa cultura persistentemente fluíam no intuito de manter-se como elo temporal, como algo que protege e ao mesmo tempo dá significado. As negociações entre os elementos culturais que trazíamos com os que nos eram apresentadas pelo outro, propiciavam um “diálogo” que impositivamente dava idéia de solução, não a sonhada pelos antepassados, de ter o território de volta, plantar e colher frutos, caçar, mas a de sair da condição de conflito em que viviam (grifo da autora).

O SPI encerrou suas atividades de 57 anos de existência com um registro de 54 áreas demarcadas no Brasil, neste período. Infelizmente, a maioria destas áreas é bem inferior ao real direito dos povos indígenas em questão. Também termina com denúncias de irregularidades administrativas, corrupção, gestão fraudulenta do patrimônio indígena, envolvendo venda ilegal de terras indígenas. O governo federal ficou de esclarecer as denúncias, mas o que fez foi substituir o SPI pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, no âmbito do Ministério da Justiça. Este acontecimento foi no ano de 1967, e a competência deste novo órgão era a de exercer o papel de tutor dos índios.

¹⁹ Eliane Gonçalves de Lima - Índia Terena, com raízes históricoculturais no PIN Nioaque, casada com não índio e moradora em Campo Grande. Defendeu sua Dissertação (Mestrado em Educação) na UCDB, 2006, intitulada “A Pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola”.

Para acalmar a onda de críticas que recaiam sobre a política indigenista, o governo federal elabora uma nova lei para os índios, em 1973, vigorando sob o nº 6.001, conhecida como o Estatuto do Índio. É uma lei que inicia tratando os índios como sujeitos de passagem, da condição de índios para cidadão nacional. O discurso de integração e assimilação ainda é o pano de fundo da mesma. A maior parte desta lei trata sobre as terras indígenas que se subdividem em três categorias: Terras ocupadas Tradicionalmente, Terras Reservadas e Terras de Domínio dos Índios. Hoje, apesar do Estatuto não estar formalmente revogado, o conceito de índios integrados foi literalmente superado pela Constituição de 1988 (ARAÚJO, 2004).

Em 1972, houve a criação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, este órgão assumiu a luta pela demarcação da terra indígena, como garantia da sobrevivência desses povos. O CIMI não estava envolvido efetivamente com a questão da educação escolar, mas este órgão representou mais um apoio aos índios em suas lutas.

Em 1988, a Constituição traz uma série de inovações à questão indígena, sinalizando novos caminhos para a relação com estes povos. Pela primeira vez na história, um documento garante ao índio “o direito de exercer sua cidadania e viver à diferença”.

Araújo (2004, p. 31-32), destaca os direitos permanentes e coletivos previstos na Constituição:

Direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; Direito originários e imprescritível sobre as terras que tradicionalmente ocupam, consideradas inalienáveis e indisponíveis; Obrigação da União de demarcar as Terras Indígenas, proteger e fazer respeitar todos os bens nelas existentes; Direito à posse permanente sobre essas terras; Proibição de remoção dos povos indígenas de suas terras, salvo em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população ou no interesse da soberania do país, após deliberação do Congresso Nacional, garantindo o direito de retorno tão logo cesse o risco; Usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes; Uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem; Proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro.

O advento da Constituição abriu debate sobre a importância de se promover a reformulação do Estatuto do Índio, de 1973. Ela trouxe muitos avanços, porque inaugurou um novo paradigma sobre a questão indígena, mas que prescinde traduzir-se em ações que concretizem tudo o que propõe.

Segundo Ferreira (2002), as áreas indígenas possuem categorias que se integram: Terra Indígena, que significa um território ocupado por índios, seja regularizado juridicamente ou não; PIN - Posto Indígena, que indica a existência de uma unidade administrativa da FUNAI, sediado dentro de uma terra indígena regularizada; e aldeia, que quer dizer unidade criada pelo grupo indígena e reconhecida pela FUNAI. Uma terra indígena pode ter - ou não - um PIN e ter - ou não - várias aldeias.

A constituição das reservas indígenas alcançou sentido duplo, segundo os estudos de Oliveira (1968, p. 75), “a defesa das terras tribais, apesar de ser uma pequena parcela do antigo território indígena e a institucionalização da atomização, alienando-se, simultaneamente, a autonomia política tribal, quer no plano externo (intercomunitário) e no interno (intracomunitário).” As reservas representam um lugar familiar, um espaço identitário, não apenas o lugar de moradia, mas, sobretudo um local em que são aceitos, no qual sentem-se membros de um grupo, favorecendo a reafirmação da identidade étnica, a valorização de sua alteridade e seus direitos históricos. Os Terena em seus próprios territórios fortalecem o ser indígena, o que os marca e expressa quem são e de onde falam.

Atualmente, os Terena aldeados vivem em pequenos espaços de terra, como se fossem ilhas em meio às fazendas, espalhadas por vários municípios de Mato Grosso do Sul, como Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos de Buriti, Nioaque, Porto Murtinho, Rochedo e Dourados. Também, há registros de famílias Terena vivendo em aldeias urbanas em Campo Grande, assim como no estado de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis e no estado de São Paulo, nos municípios de Avaí e Braúna (Figura 1).

Figura 1 - Mapa da localização das atuais terras indígenas dos Terena.



Fonte: VARGAS (2003, p. 21).

Distantes das áreas férteis que ocupavam no passado, as atuais reservas indígenas Terena constituíram-se, no início deste século, através de três processos. As de Cachoeirinha, Bananal/Ipegue (PIN - Posto Indígena Taunay e Ipegue) e Lalima eram

partes de terra indígenas no passado ocupadas pelo próprio grupo Terena. Já em Capitão Vitorino (PIN - Posto Indígena Nioaque), Moreira/Passarinho (PIN - Posto Indígena Pilad Rebuá) e Buriti foram reagrupados remanescentes Terena vindos de outras regiões. No caso da Aldeinha e União, houve compra de terras pelos próprios índios.

As últimas terras indígenas reservadas no período do SPI foram de Buriti, ocupadas, provavelmente, a partir da segunda metade da primeira década deste século, já que, até 1913, na internada do Buriti não existia oficialmente aldeia Terena. Essa área, então pertencente ao município de Campo Grande, foi reservada pelo Decreto Estadual nº 834, de 14 de novembro de 1927, com 2000 hectares de terras para os Terena de Buriti. Neste período, já possuía uma população de, mais ou menos, 420 índios dedicados à criação de eqüinos e bovinos (ALCÂNTARA, 2007)²⁰.

Os moradores antigos da aldeia Buriti afirmam que, quando os antigos Terena foram chegando na aldeia Buriti, alguns trouxeram consigo cavalos e outros algumas rês, que foram recebidas como pagamentos pelo trabalho realizado nas fazendas onde viviam e trabalhavam. A cada ano trabalhado recebiam uma rês ou cavalo. Esta “sorte” não foi de todos que deixaram a servidão para virem efetivar o processo de territorialização na aldeia Buriti (Anotações de campo).

Segundo Vargas (2003, p. 109), “os documentos consultados registraram que os Terena estavam reivindicando a legalização de seus territórios na região do Buriti, junto ao governo brasileiro, desde 1897. Por volta de 1922, os Terena permaneceram nas terras de Buriti, quando então os fazendeiros passaram a questionar a ocupação das terras pelos indígenas”.

Hoje, as aldeias Água Azul, Barrerinho, Buriti, Córrego do Meio, Lagoinha, Olho D’Água, Oliveira, Recanto e Tereré com o PIN denominado Buriti, constituem as Terras Indígenas de Buriti e pertencem aos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos de Buriti, respectivamente. A área onde estão localizadas as famílias Terena, foi utilizada, no passado, como lugar de pouso dos indígenas em passagem pela área urbana, uma espécie de casa / abrigo do índio. Posteriormente, por volta de 1920 a 1922, é que as famílias

²⁰ Genildo Alcântara - Índio Terena, morador na aldeia Buriti, Professor na Escola Alexina Rosa de Figueiredo. Defendeu sua Monografia no curso de Letras, UCDB, 2007, intitulada “O Processo de escolarização na aldeia Buriti”.

Terena das redondezas foram se instalando neste espaço como já foi relatado anteriormente.

A Terra Indígena Buriti é constituída de nove aldeias, com 748 residências que abriga 798 famílias. Tem uma população total de 2945 indígenas com a predominância de 1504 do sexo masculino para 1441 do sexo feminino. A aldeia Buriti é a maior das nove aldeias, com 204 residências para 800 moradores. Na Buriti, a predominância é da população feminina, com 402 índias, que se sobrepõe aos 398 índios. A faixa etária populacional indica que é uma aldeia de adultos e jovens, pois possui 169 crianças até 10 anos, 227 adolescentes entre 10 a 19 anos, 323 adultos entre 19 a 49 anos e 97 idosos de 50 anos para cima (FUNASA, 2008)²¹.

Das aldeias Terena da terra de Buriti, a aldeia Buriti é a de formação mais recente. Abrange uma superfície de 2000 a 2143 hectares, área que não corresponde nem a um décimo da área original ocupada pelos ancestrais Terena. É banhada pelo rio Buriti (motowaká) e seus afluentes pela margem esquerda, Córrego do Meio (cuikumotowaká) e o Cortado (etetucoti). O principal objetivo da fundação da aldeia foi criar melhores condições de vida aos índios Terena. O nome da aldeia Buriti é devido à enorme quantidade de palmeira de buriti que tinha na época, pois se trata de uma planta nativa de região úmida (FARIAS, 2007, p. 20)²².

Das edificações observadas posso citar: o PIN Buriti, Posto de saúde com atendimento médico e odontológico, a casa do cacique, a escola do posto indígena, a igreja católica de São Sebastião e igreja evangélica Uniedas, campo de futebol, capelas xamã, cemitério de criança e o cemitério comum que são lugares de hibridização cultural. Sua população é formada por índios remanescentes do conflito com o Paraguai que se refugiaram no alto da Serra de Maracaju e por alguns ex-componentes do grupo local do Brejão, constituída, segundo Oliveira (1976), por mais de 90% de indivíduos Terena. Há uma cisão na aldeia por questões religiosas e políticas que estão intimamente interligadas. Sua economia agrícola é pequena, dependendo do mercado de trabalho local e regional.

²¹ Dados coletados em janeiro de 2009, na Fundação Nacional da Saúde - FUNASA - Ministério da Saúde - pólo Sidrolândia. Segundo o coordenador da escola em registro no diário de campo a aldeia já deve ter mais de 900 moradores.

²² Edineide Bernardo Farias - Índia Terena moradora da aldeia Buriti, Professora na Escola Alexina Rosa Figueiredo. Defendeu sua Monografia no Curso de Letras, UCDB, 2007, intitulada "Mitos Terena da aldeia Buriti".

Como em todo contexto social, os Terena da aldeia Buriti também têm os seus problemas, os quais estão buscando enfrentar da melhor maneira. O que fui percebendo, ao longo das visitas na aldeia, procurei registrar no diário de campo. Posso dizer que: 1- o trabalho - remuneração é um aspecto preocupante. A oferta de serviço na aldeia é pequena, restrito a escola, o posto de saúde e o PIN. O que eles conseguem plantar é basicamente voltado para a subsistência. Quando a colheita é boa, conseguem vender seus produtos na cidade, aí a situação fica melhor. Mas, não dá para contar com excedentes, já que dependem de uma série de outros fatores para produzirem e poderem vender. Há, ainda, alguns que se empregam nas fazendas dos arredores ou nas cidades de Sidrolândia e Campo Grande. 2- As divergências políticas que se misturam às diferenças religiosas entravam os processos de crescimento da aldeia. Muitas vezes, situações em que poderiam somar as forças por um determinado assunto, se dividem por posicionamentos políticos e / ou religiosos. Nem sempre a distribuição de benefícios é feita de maneira justa e similar para todos. 3- O transporte para se deslocarem até à cidade, especialmente para fazer faculdade. Quando um filho passa no vestibular é uma alegria e tormento ao mesmo tempo. Se conseguir bolsa de estudo, como custear as despesas de moradia e alimentação, já que não tem como ir e vir todos os dias para aldeia? 4- Já tiveram muitos problemas de gravidez na adolescência. Hoje a situação está controlada e acreditam que foi pautada em muita conversa com os jovens e, também, devido à mudança de comportamento dos pais, tendo que permitir os namoros, evitando situações 'escondidas'. 5- Em relação à saúde, a população enfrenta problemas de febre e gripe, não há nenhum registro de casos preocupantes em relação à saúde. 6- A questão ambiental preocupa também. Eles discutem sobre a escassez dos recursos naturais e os problemas decorrentes do desmatamento. Demonstram desejo em construir viveiros para retomar as plantas nativas por meio de reflorestamento. 6- Sobre a bebida alcoólica eles procuram ser contidos, há uma lei na aldeia que proíbe a venda de bebida alcoólica e se esforçam para respeitá-la. Podem beber em casa, mas, se fizerem algum excesso, serão punidos pela liderança, com serviço prestado socialmente, e ninguém quer passar vergonha em público. Pode ser que existam outros problemas na aldeia Buriti, mas o que pude perceber e sentir por meio das visitas e rodas de conversas foram os que consegui registrar. Vejamos alguns lugares da aldeia Buriti:

Foto 1 - Casa da Aldeia Buriti e seus entornos (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 2 - Casa da aldeia Buriti e seus entornos (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 3 - Igreja Católica de São Sebastião.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 4 - Os alunos no pátio da escola.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 5 - Grande oca localizada na entrada da escola, local de socialização.



Fonte: Arquivo da autora.

Assim, os Terena da aldeia Buriti se constituíram um povo indígena de conduta social bem peculiar, de feições próprias, apesar do intenso relacionamento com os não índios. Por isso, concordo com Lima (2006, p. 14-15), quando considera, historicamente, os Terena como “diaspóricos”²³.

Os Terena vivem processos de ambivalência, migram e fixam residências nas cidades, em busca de melhores condições de vida. Nesse sentido, o ir e vir para centros urbanos aumenta as possibilidades e as contradições. Os deslocamentos, a articulação com outros grupos desenvolve um despertar de memórias e questionamentos, provocando uma profunda tensão.

E, por meio dos processos de desterritorialização e territorialização, os Terena demonstraram o quanto são sujeitos históricos que, ao longo destes séculos de reconstrução histórica e cultural, se apropriaram dos conhecimentos dos não índios, estabeleceram diálogos, negociações e criaram estratégias próprias de inserção na sociedade, abrindo e ocupando espaços, sem deixar de serem o que são: identidade étnica diferenciada.

1.2 Organização social e identidade ontem e hoje

A organização indígena está vinculada com a experiência histórica que através da resistência, da paciência e da sabedoria sobreviveu à injustiça e exploração (MUÑOZ, 2003).

Os Terena demonstraram coragem e resistência no enfrentamento das adversidades que lhe são impostas pela sociedade nacional, desde o confinamento em áreas reduzidas, impostas pelo SPI - Serviço de Proteção ao Índio - nas primeiras décadas do século XX, ao solapamento de seus recursos naturais, levando-os ao desafio contínuo de desterritorialização, territorialização, negociações, hibridização e ressignificação étnica. A organização social e política, na aldeia Buriti, se deu pelo próprio processo de territorialização dos Terena que já tinham plantações nesta região, pela ação do SPI e, mais tarde, pela presença de missionários.

²³ Para reforçar o que já foi dito sobre o termo diáspora, Hall (2003, p. 62), “considera que as comunidades migrantes trazem as marcas da diáspora, da hibridização e da diferença em sua própria constituição. Sua integração vertical as suas tradições de origem coexistem como vínculos laterais estabelecidos com outras comunidades de interesse, prática e aspirações, reais ou simbólicas”.

No passado os Terena tinham o sistema de castas (JUNQUEIRA, 2002), que culturalmente regiam as relações sociais e as uniões matrimoniais. Estas castas se dividiam em duas metades endogâmicas²⁴: os sukirikionó (são os índios pacíficos marcados pela maturidade, seriedade e tranquilidade) e a xumonó (são os índios guerreiros marcados pela força, juventude irrequieta e brincalhona). Segundo Carvalho (2001), esta divisão está relacionada ao mito dos irmãos gêmeos nascido de Yurikoyuvakái, herói que tirou os Terena do fundo da terra e lhes deu o fogo.

Em cada uma dessas duas castas existia outra subdivisão: os naati que era formada pelos chefes / capitães e parentelas; os waherê-txané, que representavam os homens comuns, livres e os kauti, que eram índios de diferentes etnias integradas como cativos. A subdivisão estava vinculada a determinações de seus ancestrais pelo nascimento ou por feitos heróicos praticados durante guerras ou conflitos.

Estas classes possuíam nomes específicos e sua organização indicava as condições socioeconômicas. Os índios nobres unati-aché compreendiam os chefes do povo e sua parentela - os naati; os índios guerreiros chuná-acheti são os que se destacavam na guerra ou conflito, pela sua coragem e valentia, com sua respectiva parentela - os waherê-txané. Já os plebeus uarrerê-tchané ou os escravos poderiam ingressar na classe dos guerreiros, desde que demonstrassem valor como tal. Os escravos eram membros de outros grupos que foram capturados em confrontos - os kauti.

O relacionamento entre os gêneros era de acordo com a classe a que pertenciam; neste antigo sistema social Terena, não era permitido o matrimônio fora das castas, caso ocorresse era dado como perda de status.

Esta divisão em castas e classes só se tornava aparente por ocasião das festividades, na realização de casamentos ou na duplicidade da chefia desde que cada aldeia Terena possuísse um unati-chané (chefe do povo) para os sukirikionó e um para os xumonó, sendo que a transmissão desses cargos era de forma hereditária, dentro da classe unati-chané. Segundo Carvalho e Junqueira (1981), essas metades representavam a visão de mundo Terena, a comunhão entre vivos e mortos, velhos e moços, os lados femininos e masculinos da sociedade, cada qual relacionada a partes distintas do universo.

²⁴ Forma de organização de uma sociedade de castas, na qual a pessoa é obrigada a se casar com um membro do mesmo clã (JUNQUEIRA, 2002, p. 27).

A estrutura social dos Terena sofreu profundas mudanças em função dos fatores históricos e dos contatos interétnicos. Desta forma, desapareceu praticamente a divisão de classes resultando casamentos entre membros de castas opostas. Os filhos passaram a receber a casta por linha paterna, surgindo a herança patrilinear²⁵ (CARVALHO; JUNQUEIRA, 1981).

As relações de parentesco dependem da organização social de cada etnia. Desta forma, podemos encontrar variações nas sociedades indígenas. Os parentes são importantes no contexto familiar, no carinho e no cuidado. Também são fundamentais nas atividades econômicas para o sistema de trocas e obrigações recíprocas. Estas relações intensas entre si e com a natureza mostram que o aprendizado é um processo sem fim. Mesmo os mais velhos não deixam de aprender, estão sempre buscando nos antepassados conhecimentos que lhes permitam explorar o universo no qual se encontram inseridos.

É nesse contexto histórico que se constitui o sujeito Terena, na relação com seus pares, com a mãe terra, com quem tem um vínculo de vida, com suas tradições que luta para resgatar e manter incorporadas ao seu patrimônio cultural de pautas e equipamentos culturais de outros povos; o que lhe favorece a adaptação em outros territórios, e lhes garante a sobrevivência. Para entender essa dinâmica relacional dos Terena com o meio, faz-se necessário trazer um pouco do cotidiano da população pesquisada, ou seja, do povo Terena da aldeia Buriti.

É um grupo formado por aproximadamente 900 pessoas²⁶, subdividida em 11 vilas (famílias); cada uma tem o seu líder e juntos com o cacique, formam o Conselho Tribal da aldeia. Filhos naturais da terra se autodenominam Poké que, segundo Carvalho (2001, p. 110), significa que “nossos antepassados saíram da terra, nós vivemos da terra, dela tiramos nosso sustento, nela construímos nossas casas, temos nossos vizinhos, somos desta terra mesmo.” Como bons agricultores, o saber cuidar, cultivar é parte da memória e da identidade Terena. A cultura é o berço da memória do cuidado da mãe-terra. Cultiva-se para alimentar o corpo e o espírito. Então, o pensar e o sentir do homem da terra vai

²⁵ Transmissão patrilinear quer dizer que filhos e filhas recebem o nome do pai, mas somente os filhos o transmitem a sua prole. Isso significa que o nome é transmitido indefinidamente pela linha masculina. (JUNQUEIRA, 2002, p. 25).

²⁶ Anteriormente, já apresentei os dados da FUNASA (2008), que indica a população de 800 índios na Buriti, porém escolhi utilizar os dados dos moradores da aldeia, que parecem mais atuais.

conformando-se num sentido de convivência amorosa para a mãe-terra que se expressa em valores de cuidado e respeito (MUÑOZ, 2003).

As pesquisas de antropólogos apresentam variados valores importantes para os povos indígenas, conforme as respectivas etnias. Do material lido e das observações feitas na aldeia, há evidência de que alguns desses valores também são significativos para os Terena da Buriti. Assim, constatei que: 1- a terra é de posse coletiva familiar, na qual trabalham e produzem. Os espaços na Buriti são organizados conforme os grupos residenciais; 2- as técnicas básicas para a produção dos bens necessários à sobrevivência são de domínio de todos. Porém, os insumos agrícolas são distribuídos conforme as relações políticas e de poder; 3- a divisão do trabalho é conforme ao gênero; 4- as pessoas têm obrigações recíprocas e o produto do trabalho, em parte, tem destino comum: a troca; 5- a religião indígena é cultivada, em meio à religião do não índio (católica e evangélica); 7- a língua é reconhecida com extrema importância, porém hoje, é restrita aos idosos. A escola neste aspecto está fazendo um trabalho importantíssimo de reavivar a língua e a cultura na aldeia Buriti.

Nos estudos realizados por Silva (1981, 1988, 2002), notam-se as características dos povos indígenas como sociedades igualitárias, que possibilitam aos seus membros condições e conhecimentos essenciais à vida e à realização como pessoas daquela etnia e cultura. As pessoas crescem com um sentimento de pertença grupal, cooperação e coletividade que são próprios da educação indígena.

Este sentimento também é presente nos Terena da Buriti, foi possível observar o quão cooperativos e solidários são uns para com os outros. Percebi como eles estão sempre dispostos a ajudar, tanto com o trabalho como com doações. A prática do mutirão, por exemplo, é um valor na aldeia Buriti. Senti isso nas datas festivas em que estive presente e nos comentários dos moradores sobre as construções de casas ou outras necessidades que seus pares apresentam no momento.

Foto 6 - Mutirão para a cobertura de uma varanda (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 7 - Mutirão para a cobertura de uma varanda (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Cultivar a terra é algo muito mais significativo do que simplesmente tratá-la e fazê-la produzir; implica cultivar-se a si mesmo, dedicar-se como um pai que observa crescer amorosamente o seu filho e respeita a vida, dominar saberes do alimento da memória ancestral, pois envolve uma representação sagrada do trabalho (MUÑOZ, 2003).

Os Terena da Buriti viram descaracterizar seu sistema político simultaneamente à ocupação de suas terras e à perda de autonomia. Hoje, viver na situação de reserva constitui o resultado de seu processo de territorialização e hibridação cultural²⁷, após longos anos de desterritorialização. O sistema adotado pelo SPI, no passado para administrar as reservas, era marcado pelo poder do chefe do posto indígena com um representante da aldeia denominado por capitão, o qual era responsável em negociar as relações. Este chefe do posto era apoiado pela força policial organizada e mantida por ele mesmo. Cada reserva tinha e tem a sua polícia indígena, para a qual seus membros são recrutados pelo critério de confiança pessoal junto ao responsável pelo posto. O papel desta polícia era cuidar do território e manter a ordem.

Hoje, de acordo com registro no diário de campo, a segurança da aldeia é garantida pelos líderes tribais e o policiamento da aldeia fica sob a responsabilidade do cacique

²⁷ Hibridação, segundo Canclini (2006, p. 19), “são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

juntamente com as lideranças. Na Buriti, o cacique conta para este policiamento com 11 membros de lideranças, que são representantes das 11 vilas / famílias nucleares existentes.

A participação dos Terena na política regional acontece de acordo com a proximidade das aldeias em relação aos centros urbanos. A presença política dos Terena, quase que invariavelmente, se resume à função de eleitor, desfrutando muito pouco da condição de candidato eleito. Isso se dá devido aos planos e articulações políticas dos municípios, nos quais estão inseridos. Em sua maioria, eles ainda são dependentes de políticos das redondezas das aldeias.

Na aldeia Buriti, eles possuem um vereador eleito no município de Dois Irmãos do Buriti, que conseguiu se reeleger para o 3º mandato; e este é irmão do cacique. Segundo registro no diário de campo, nas eleições, sempre eles têm candidatos, mas devido à divisão política, não obtêm sucesso em elegê-los. Eles já perceberam que precisam se organizar melhor para terem mais representantes eleitos. O que falta é consenso em torno de um outro nome. Eles estão com a idéia de criação de um partido indígena.

A respeito do apoio político para a melhoria da aldeia não é diferente. Em registro no diário de campo os moradores esclarecem que não recebem a devida atenção. “Os secretários que entraram no município nunca deram atenção para nós, eles não conhecem a nossa realidade; para eles o que interessava era ter aluno na sala de aula e os professores estarem ali. Passaram vários, nenhum interesse, nenhuma proposta para nós”.

Para esta próxima gestão política, a população da aldeia Buriti está mais animada devido ao fato de o prefeito eleito, de Dois Irmãos do Buriti, ser sensível às dificuldades enfrentadas pela aldeia Buriti, pois conhece a realidade. Parece que irá criar uma secretaria indígena para melhor orientar e atender as necessidades da população das terras de Buriti, inclusive no que tange à educação.

A auto-identificação religiosa, nos Terena da aldeia Buriti, tem um componente político indisfarçável. Política e liderança se misturam com religião constituindo uma cisão políticoreligiosa. Esta situação é sentida nas relações entre os moradores da aldeia Buriti.

A literatura existente sobre cacique e vice-cacique mostra como o SPI e a FUNAI manipulavam os mecanismos de sua escolha, interferindo nos sistemas internos. Mesmo o conselho tribal, segundo Oliveira (1987), era formado por membros da classe Naati, e tinha certo poder e prestígio entre os Terena. Para o autor fica a dúvida se tal

conselho era realmente formado pelos membros mais velhos entre os naati (parentelas do cacique), já que existia tal manipulação por parte do órgão responsável.

Para os Terena da aldeia Buriti, a organização social e política têm similaridade às aldeias vizinhas. A hierarquia política é marcada pela figura do cacique, vice-cacique, liderança - conselho tribal e vereador. Essa modalidade de organização visa, basicamente, a atuar como grupos de pressão junto aos órgãos dos governos municipal, estadual e federal, bem como junto a entidades da sociedade civil que podem intermediar o repasse de recursos financeiros, colocados à disposição por organismos nacionais e internacionais.

Atualmente, o cacique e vice-cacique são eleitos por um período de dois anos, assessorados pelo conselho tribal. Os membros do conselho tribal são, em geral, escolhidos pela população da aldeia, numa eleição, juntamente com os caciques e vice-caciques, sendo entendido seu papel como mais voltado para a resolução das questões do grupo. As reuniões do conselho tribal são o fórum adequado para as decisões mais importantes da aldeia, sendo que a palavra dos anciãos sempre é acatada.

O cacique é a figura central, como já foi citada na hierarquia política, a ele compete o destino da aldeia, sua voz se estende por todos os cantos do território ocupado. Em registro de campo, a escola é um importante palco de decisões suas. É ele com o apoio da liderança que faz as indicações para os cargos / funções, sinalizando ao prefeito e secretaria de educação os direcionamentos das contratações ou não quando é o caso. Deste modo, permanece ou deixa na escola quem ele deseja, e não, necessariamente, quem desenvolveu um bom trabalho. Segundo Farias (2007, p. 22), sobre o cacique, afirma que:

Ele tem autoridade sobre os demais membros, por outro, ele é controlado pelo grupo. Para ter prestígio e manter-se no cargo, um cacique deve saber ser generoso e prover seus liderados. Para chegar ao cargo e manter-se nele, ele deve saber manipular as relações sociais em seu benefício. A arte está na capacidade de transformar relações de parentesco, rituais, de grupos de idade, de amizade, de vizinhança em relação a apoio político. Essas habilidades são individuais e dela dependem, em grande parte, o desempenho e a “carreira” de um líder político. O cacique, portanto, não age sozinho. Ele é líder de um grupo político, os homens idosos especialmente, que atuam como conselheiros serão seus interlocutores (grifo da autora).

Segundo Altenfelder (1949), no passado, a organização social dos Terena era constituída de núcleos vicinais, formados por indivíduos e famílias de sua própria etnia. As famílias eram extensas, compondo uma unidade econômica e cooperativa. As casas eram

grandes, sem divisões ou paredes e acomodavam várias famílias. O grupo doméstico era formado por várias gerações e a liderança desta família extensa sempre estava nas mãos dos mais velhos.

Hoje, na aldeia Buriti, as famílias são pequenas e o termo “grupo doméstico” representa uma unidade concreta das mais significativas, pois, envolve todos do grupo residencial, incluindo a família principal e os agregados que vivem em volta desta casa. Segundo Farias (2007, p. 23), os Terena são felizes em sua forma de viver, na qual:

Levam uma vida simples sem maiores interesses em riquezas. Desde que eles tenham uma renda para autossustentarem já é o bastante. É um povo feliz. O que acontece no dia a dia do Terena, geralmente, acordar de manhã pelas 5h e tomar mate bem quente, e, é necessário que a água esteja fervida no fogão a lenha, pois isso, já faz parte da cultura Terena, especialmente entre os velhos aldeia.

Há na aldeia Buriti moradias denominadas de “casas tradicionais”, feitas de pau a pique e cobertas de sapé. Em observação à campo, percebi que as casas não são grandes; com duas peças, agregam uma outra construção similar, na qual fica a cozinha de chão batido com o fogão a lenha. O banheiro é separado da casa, próximo ao local onde lavam roupas. Sempre na frente ou ao lado há um “puxado”, como uma varanda feita do mesmo material. Quando as casas são de alvenaria, agregam sala, quartos, banheiro e cozinha. Mas, a varanda tradicional está posta em comunhão com a construção em alvenaria, assim como a cozinha tradicional. A hibridação cultural é visível no encontro dos estilos de construções.

Foto 8 - Moradia Terena na aldeia Buriti (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 9 - Moradia Terena na aldeia Buriti (B)



Fonte: Arquivo da autora.

Quanto aos cuidados domésticos, o interior das casas e o pátio ao entorno delas são mantidos com um zelo extremado de limpeza. Os Terena da Buriti têm o hábito de varrer essas áreas, diariamente, amontoando o lixo orgânico em certos pontos para imediatamente queimá-lo. Outros lixos são enterrados em valas nos arredores de onde vivem. Com essa atitude, combatem a ocorrência e proliferação de insetos e animais peçonhentos nos locais onde estão estabelecidos. Conforme relato das mães, este serviço fica sob responsabilidade das mulheres que, às vezes, contam com a ajuda das crianças maiores na lida desses cuidados com a casa.

Hoje, a aldeia Buriti possui energia elétrica e água tratada. A maioria das famílias são compostas por 4 a 5 pessoas. Os bens de consumo encontrados nas residências são: fogão, geladeira, televisão, rádio, celular, ferro elétrico, liquidificador e, em algumas casas, há vídeo ou DVD.

As mudanças sociais ocorridas na dimensão das famílias foram decorrentes de todo o processo histórico e das implicações do mercado de trabalho e a absorção da mão-de-obra indígena, que determinaram maior mobilidade da família composta, hoje, em sua maioria, de duas gerações: pais e filhos.

Observam-se, porém, alguns fatores como causas dos desdobramentos dos grupos domésticos: o matrimônio, o falecimento, migração individual ou conjugal devido a aspectos econômicos, separação ou divórcio.

Sobre a organização do sistema de parentesco e matrimonial dos Terena, no passado, Oliveira (1968) constatou em sua pesquisa que esse sistema de parentesco não permitia o casamento consanguíneo, e não se admitia a poliandria²⁸. Eram permitidos o sororato e levirato²⁹, assim como a existência da poliginia³⁰. A forma comum é a monogâmica³¹ acompanhada de matrilocalidade³², hoje ambilocalidade e neolocalidade³³.

Apontou que a motivação para o matrimônio estaria relacionada ao status social indígena, à regularidade da vida sexual. Em sua maioria, era preservada a vontade da família em orientar a indicação para o casamento. As variações no cerimonial dependiam da camada social. A formalização se dava nas seguintes etapas: 1. combinações prévias do casamento, que cabia aos pais; 2. o noivo era acompanhado à casa da noiva, onde passa a integrar a família da noiva; 3. o tapete de piri ou hituri simboliza o casal; 4. a coleta de mopó³⁴, feita pelas famílias dos noivos antes do casamento, simboliza a aliança; 5. o casamento é sancionado pelo pai da noiva.

Atualmente, na aldeia Buriti, mantém-se a monogamia. O casamento é levado muito a sério. Das convenções do passado, ainda podem-se encontrar a etapa 1 e as etapas 2 e 5 para as situações em que os noivos têm liberdade de escolha, que é a realidade da maioria. O casamento civil é instituído no posto do SPI, que em especial abranda os casos de amasiamentos. Outro dado importante, registrado no diário de campo, é a rigidez em aceitar as adolescentes casarem grávidas, situação que já foi mais grave. A presença da cerimônia religiosa faz parte de uma das etapas, sendo realizada na igreja católica ou evangélica.

Segundo Farias (2007, 24), o casamento hoje é realizado quase da mesma forma do não índio, mas com uma boa diferença na comemoração, quando afirma:

²⁸ Poliandria é um aspecto da poligamia, que permite a união entre uma mulher e vários maridos, simultaneamente (JUNQUEIRA, 2002. p. 11).

²⁹ Sororato é quando a mulher morre e o viúvo casa com a irmã mais nova da falecida. Levirato é quando a viúva casa com o irmão do falecido (SEIZER, 2008, em anotações de aula).

³⁰ Poliginia é um aspecto da poligamia, que permite a união entre um homem e várias esposas, simultaneamente (JUNQUEIRA, 2002. p. 11).

³¹ Monogamia é a união entre um homem e uma mulher de cada vez. Idem.

³² Matrilocalidade é um tipo de organização social caracterizado pela autoridade social e política das mulheres (JUNQUEIRA, 2002. p. 88).

³³ Ambilocalidade ao casar podem residir próximos e ou junto aos pais dele ou dela (BRAND, 2008, em anotações de aula). Neolocalidade é deixar a família materna para construir uma nova moradia na família do marido (SEIZER, 2008, em anotações de aula).

³⁴ Mopó palavra do idioma terena que significa mel (SEIZER, 2008, em anotações de aula).

[...] o que diferencia é que eles não fazem uma quantidade de comida para uma pequena quantidade de pessoas, como na cidade; aqui na aldeia são convidados todos. Essa é uma característica do índio Terena, saber dividir o que se tem.

Nos depoimentos, coletadas na aldeia Buriti junto às mães, falaram um pouco sobre a questão do casamento:

Bom, ainda existe sim algum casamento combinado né, quando vai namorar né, o rapaz pede a moça pra namorar, namora, aí depois vai querer noivar, noiva e aí marca o dia que vai casar. Ai faz a festinha né. Hoje, a moça tem liberdade pra escolher quem quisé. Antigamente, tinha proibição. Hoje em dia não tá, tá mais a vontade, porque no começo não era assim não, de jeito nenhum. Hoje em dia a gente fala também, quando sai uma festa né, a gente vamo na festa né, as moças antigamente não era de agora, as moças tudo sentada, aí o baile tocava lá o rapazinho ia lá tirava a moça pra dançar daqui, dali dançava, parava o toque, sentava ali mesmo. Hoje não né, as moças vai sozinha lá pro baile, namora né, já mudou muito. Quando casa fica com a família do marido. Igual meu filho casou, a mulher dele veio embora pra cá. O direito do índio é isso que fala né, acompanha o homem (Veriana Alves)³⁵.

Eu acho que hoje tá escolhendo, porque antigamente eles que faziam obrigado a casar aqui, os pais mesmo que mostrava você vai ter que casar com aquele, mas hoje em dia já mudou, é diferente, hoje tá, a gente namora tantos, casa com tantos, elas que escolhe né [...] Bom quando é casamento de índio com índio, aqui mesmo faz o casamento no posto, quando acontece na igreja, faz na igreja também, mas quando é do branco, vão primeiro no civil e faz a festa aqui [...] A festa é na casa da noiva [...] as mulher acompanha o marido, vai pra casa do marido, do noivo no caso (Márcia Aparecida Pinto Alcântara)³⁶.

[...] Tem, porque minha sogra conta que antigamente que, por exemplo, nascia uma criança hoje e vinha o pai do menino falar essa aqui vai casar com meu filho, antes diz que é assim, agora não, agora as meninas namora, elas escolhe quem elas querem. Tem liberdade agora (Lucimara Alves Gabriel Alcântara)³⁷.

O trabalho era dividido conforme o gênero, cabendo aos homens as tarefas de subsistência como o preparo da roça para o plantio, limpeza e colheita, atividades

³⁵ **Veriana Alves** - tem 86 anos, nascida em Miranda. Filha de Terena, criada pelo irmão mais velho, por conta da separação dos pais, e depois por famílias (responsáveis do posto) nas quais trabalhou até se casar. Casada com Terena, tem sete filhos, 14 netos. Estudou na escola do posto (até alfabetizar). Morou sempre na aldeia. Considera sua identidade Terena, é falante da língua Terena e uma das representantes dos anciãos da aldeia.

³⁶ **Márcia Aparecida Pinto Alcântara** - tem 32 anos, nascida na aldeia Buriti, filha de Terena, separada de Terena, tem três filhos (todos meninos). Estudou até o 2º ano Ensino Fundamental (alfabetização). Trabalha nos cuidados da casa e às vezes lava roupa pra fora. A bolsa escola complementa sua renda que é ajudada pelo irmão. Vive junto à família dos tios, pois seus pais já faleceram. Morou sempre na aldeia. Considera sua identidade Terena, e não é falante da língua Terena.

³⁷ **Lucimara Alves Gabriel Alcântara** - tem 29 anos, nascida na aldeia Buriti, filha de Terena, casada com Terena, tem três filhos (um menino de 13 anos e duas meninas de 9 e 7 anos). Estudou até o Ensino Fundamental. Hoje faz o EJA - Ensino Médio; trabalha nos cuidados da casa. Morou sempre na aldeia. Por três anos viveu em Campo Grande, devido o marido ter ido trabalhar na cidade. Considera sua identidade Terena, e não é falante da língua Terena.

guerreiras, confecção de cestaria, além da caça e pesca. Já as mulheres ajudavam na manutenção de limpeza dos roçados e colheita, assim como deviam ficar atentas e dedicar-se aos cuidados caseiros, à confecção de cerâmicas e fiação.

A convivência familiar indígena Terena estimula a aprendizagem por meio das tarefas diárias, que são permeadas de paciência e silêncio. Ser mulher é vivenciar as rotinas com as mães, assim como ser homem é vivenciar as rotinas com os pais. Conviver com os membros da família implica fazer ou estar fazendo, é constantemente, estar dando e recebendo, é ensinar e aprender, observando e compreendendo como se faz, é conhecer na prática (SILVA, 1981).

Nas tarefas diárias os filhos colaboram de acordo com a necessidade e possibilidades, nos relatos as mães disseram que:

Meus filho ajuda na tarefa diária. É ajuda, por exemplo, quando eu vou busca leite, porque a gente tem que buscá, eles vão ajudá eu. Porque o último estuda de manhã, que é o Vitor e o Adilson estuda a tarde e o mais velho estuda a noite, ele tá fazendo ensino médio, então, ele já tá ajudando eu né, a fazê as coisas, não assim a fazê serviço pesado, mas eles estão ajudando fazê. (Márcia Aparecida Pinto Alcântara).

O pai é só trabalhar fora, ele trabalha assim serviço pesado, ai quando ele chega já está tudo limpo, a minha filha me ajuda, também, meu filho, todos os três me ajuda aqui. É nas tarefas da casa. Só as vezes quando eu tô doente, daí ele (pai) ajuda também. As crianças ajudam a limpar, manter o pátio assim, os arredores da casa (Lucimara Alves Gabriel Alcântara).

Farias (2007, p. 23), em sua pesquisa, relata sobre essa participação dos jovens na ajuda do trabalho e o perfil dos mesmos:

Os jovens homens geralmente acompanham seus pais na roça na parte em que não estão na escola. Sempre dedicam uma parte de seu tempo aos estudos, pois este é de suma importância para a vida do Terena, principalmente, para conhecerem quais são os seus direitos como indígenas, pois isso se aprende na escola. Os jovens não são caracterizados como violentos ou não fazem uso da violência para resolverem seus problemas, mas sim o diálogo que faz parte de sua caracterização.

Esta fala apresenta mais dois aspectos interessantes da educação Terena na aldeia Buriti: o primeiro é o uso do diálogo pelos jovens em suas relações, o que se confirma em seu processo educativo por parte dos pais, como será mostrado no próximo item deste capítulo. Resolver seus problemas similarmente à maneira de como seus pais os resolviam quando crianças é praticar o que vivenciam no seu dia a dia.

O segundo antecipa que o espaço escolar é tido como lugar de construção política desses jovens, reafirmando o valor da escola por ser um espaço de resistência. É neste lugar que se permite pensar e criar a eficácia política. Não se valoriza a escola apenas pelos conhecimentos que irão aprender, mas, paralelamente, pelas atitudes que podem construir tendo em vista seu povo. A importância do estudo está encontrando espaço na minimização do tempo do trabalho braçal. É a escola negociando espaço na organização social dos Terena da Buriti.

Atualmente, as atividades de caça e pesca e tudo que envolve o artesanato (cestaria, abanico, cerâmica e fiação) estão extintas devido à escassez da matéria prima decorrente da falta de recursos naturais. Infelizmente, esta é a realidade vivida pelos Terena, devido ao fato de suas terras demarcadas se encontrarem em situação de grande destruição, fruto do passado de exploração. Ainda há a fabricação de colares, cocares e roupas com material alternativo. Esta produção é específica para a utilização em dia de festa, especialmente no dia do índio.

Quanto à organização do trabalho externo, isto é, fora da aldeia Buriti, os Terena não têm produção agrícola suficiente que lhes permita viver dessa atividade. O comércio de suas mercadorias da agricultura é pequeno, mas representa uma parte da base econômica importante da aldeia e complementa a renda familiar. Alguns são trabalhadores em frigoríficos, usinas e nas fazendas da região. Eles vendem sua força de trabalho, mas nem sempre na modalidade salarial; a forma mais corrente é o de diarista e empreitada. Estão sempre vinculados aos trabalhos com a terra. Contam, também, com a ajuda do governo como cesta básica, aposentadoria e bolsa escola.

No trabalho interno, há uma boa parcela que já conseguiu um trabalho diferenciado, como é o caso dos que estudaram e se formaram, e agora, estão atuando na escola da aldeia e no posto de saúde; ou estão trabalhando em serviços variados na zona urbana. A agricultura, como já foi dito, não é fonte geradora de grande renda para a coletividade, mas o é para uma pequena minoria que consegue aí os recursos indispensáveis para a sobrevivência. Segundo Farias (2007, p. 26), a respeito do trabalho com a terra diz:

O cultivo em pequenas plantações se localiza um pouco distante de suas residências. Os produtos que mais cultivam: mandioca, milho, feijão e abóbora. Tem o costume de se ter pequeno pomar, próximos às residências, tendo como

principais frutas: laranja, manga, tangerina, cajú, acerola, mamão e abacate. São plantados em pequenas quantidades somente para o consumo próprio.

Há registro de que, entre os Terena da Buriti, há o costume de se coletar mel, uma atividade de subsistência que eles nomeiam de “melar”. A atividade espiritual, especializada do pajé, foi fonte de renda, ficando, hoje, mais com o prestígio (BROSTOLIN, 2005).

Conforme dados das pesquisas de Oliveira (1968) e Carvalho e Junqueira (1981), os conflitos religiosos foram marcantes e desastrosos em alguns momentos da vida dos Terena, culminando na cisão de algumas parentelas e ocasionando o êxodo das famílias inteiras para outras aldeias ou centros urbanos.

O koixomoneti, designação Terena do pajé, isto é, o médico “feiticeiro” que ocupava um importante papel na organização social dos Terena e representava a liderança espiritual na aldeia era sempre solicitada nos casos de doenças, em situação de guerra ou conflitos e orientações à liderança. Eles possuíam poderes sobre os vivos e os mortos, sendo responsáveis pelo bem estar físico dos membros da aldeia indígena.

Nos relatos dos moradores em roda de conversas, registro de campo, o xamanismo é passado a descendentes da mesma família, por meio de rituais específicos, até que o novo pajé se torne um xamã habilitado. “Não aprendi, porque aquilo lá vem; eles diziam que já nasce com aquilo. É o dom, né”.

Atualmente, a religiosidade tradicional não ocupa um lugar de destaque, por conta da existência de outras crenças cristãs. Hoje, os koixomoneti são chamados de curandeiros, rezadores e têm dificuldade em ter adeptos que aceitem a incumbência de continuarem a obra espiritual, tornando-se figuras enfraquecidas e em extinção. Vejamos a fala do Professor Ramão Pinto Alves³⁸ sobre as mudanças ocorridas nos pajés, “de que eles não são tão bons como antigamente, são mais fracos”, é diferente dos que ele conheceu na época de criança.

Na minha época de criança eles juntavam dez, doze pajés em uma casa, faziam uma casinha de lençol, casinha branca e trabalhava ali, as crianças eles

³⁸ **Prof. Ramão Pinto Alves** - tem 65 anos, casado com Terena, tem cinco filhos, dos quais quatro são professores na escola; estudou até o Ensino Médio, porém perdeu seus documentos em uma chuva (1974) e agora está cursando novamente o Ensino Médio. Leciona a língua Terena do pré ao nono ano, na escola da aldeia. Filho de mãe Terena e pai não-índio do Piauí, nascido em Córrego do Meio - aldeia vizinha da Buriti

mandavam ir deitar, nem olha para cá; a gente escutava barulhos estranhos só que era do penacho deles. [...] Outros curandeiros que colocavam o purungo no chão, o purungo rolava sozinho chocalhando era tão engraçado, os outros homens sabiam mesmo fazer. [...] Uma vez sumiu uma criança na fazenda lá em Nioaque, ele foi chamado lá, saci tinha carregado a criança, ele foi lá fazer o trabalho numa cacimba, a mina onde a gente tomava banho, ele foi tomar banho e dizia que ali morava um saci e falou eu vou lá conversar com meu amigo, eu vou lá buscar essa criança. Daí um pouquinho a criança vai chegar na casa do pai, disse para um pessoal da criança que vieram aí. Assim que a criança chegou lá na casa, eles vieram para cá agradecer. [...] Eles olham na gente assim e sabe o que a gente tem, não precisa de nada não, só o olho.

A medicina e religiosidade tradicional ainda são praticadas na aldeia Buriti pelo pajé, baseando-se na benzeção e no uso de ervas. Nota-se uma relação de respeito, apesar da aldeia ser em sua maioria católica.

Na aldeia Buriti, segundo registro do relato das mães, há mais de um pajé. Cada um com seu jeito de atender: uns trabalham com o porungo e cuias; outro, através de orações benze quem os procura. Esta diferença se dá devido às heranças deixadas pelos seus antepassados. Podem lidar tanto com o bem, como com o mal. São pessoas respeitadas e procuradas na aldeia. Para os pajés, a semana santa é um momento muito forte de trabalhos e orações. Segundo Farias (2007, p. 26-29), o pajé é solicitado na proteção em variadas situações:

Nas plantações não utilizam os venenos para que se possa ter uma boa colheita [...] quando descobrem que se têm lagartas em suas plantações logo os koixomoneti vão abençoar a terra e pedir que elas se are, tirem daquele lugar. [...] Quando uma pessoa fica doente primeiro procuram os koixomoneti para saber se é necessário ir ao médico. Se não necessita significa que ele vai ser curado ali mesmo, mas seguindo a orientação do koixomoneti, tomando os devido cuidados e tomando as raízes que ele indicar como remédio.

A religião Terena, hoje, apresenta-se com fortes traços de hibridismo que se manifestam na ressignificação de suas crenças, decorrentes da presença das outras religiões dos não índios dialogando no mesmo território. Na aldeia Buriti, apesar da predominância da igreja católica, existe a igreja evangélica e a religião indígena que permanece viva.

Esta influência das religiões não indígenas, que invadiram o universo Terena, alterou significativamente as festividades e os rituais. Na aldeia Buriti, pela predominância católica, as festas e os rituais estão ligados aos acontecimentos que lembram Poké - a terra (plantio, colheita e outras atividades estacionais, relacionadas pelos antigos ao aparecimento de certas constelações do céu), sobreviveram, na atualidade, encaixados

dentro do calendário cívico e religioso, junto com outras comemorações que a população adotou: Dia do Índio, Dia de São Sebastião, São João, Finados, Natal (ALCÂNTARA, 2007).

Segundo relatos dos moradores, o dia de São Sebastião é preparado com muito fervor, pois se trata do padroeiro da Buriti. Foi o santo que livrou e protegeu os habitantes contra uma terrível peste. A terra Buriti estava acometida da epidemia de febre amarela. Chegaram a morrer até seis pessoas por dia. Esta festa é uma promessa que deveria passar pelas gerações da família do pajé que a instituiu, sem falhar nenhum ano, para proteção de todos contra qualquer doença, praga ou peste. Farias (2007, p. 29), narra esta história que pertence a sua família:

Segundo relatos do meu avô Jocelino, o meu bisavô José Bernardo de nome indígena Ukúyo (pássaro João de barro) considerado um dos melhores e mais respeitado pajé das terras indígenas Buriti, isso nos anos de 1923 a 1924, pois apenas com 18 anos de idade fez uma promessa para o santo, pedindo através de suas orações e acredita-se que seu “guia” (espírito que vem até o pajé para atender aos pedidos) intercedeu a São Sebastião a cura das pessoas. A festa acontece a muitos anos e quem organiza a festa é minha família (grifo da autora).

Os moradores contam, conforme registro em diário de campo, que na época 1927³⁹ a festa começou na aldeia Água Azul, depois passou para Barreirinha até que a família responsável se fixou na aldeia Buriti. Desde o início, a festa vem sendo realizada e a cada ano gente de todos os lugares vem participar. A responsabilidade do “festejo” veio passando de mão em mão entre os familiares. Como este pajé faleceu antes de seu pai, o mesmo assumiu o compromisso deixado pelo filho e depois o passou para outro filho e desde 1940 o Sr. Jocelino vem cumprindo o ritual. Antes a festa finalizava numa capelinha, pois a igreja só foi levantada por volta de 1950. Hoje, Sr. Jocelino representa uma liderança religiosa da igreja. Sua neta, Professora Edineide Farias, é a responsável do grupo de jovens e Professor Gerson Pinto Alves é o presidente da igreja.

O ritual festivo começa no dia 01/11 de cada ano, quando a bandeira sai da igreja com a cantoria dos fulieiros⁴⁰, que vão anunciando a procissão de saída e chegada do santo, diariamente, de casa em casa. Assim começa a visitar as casas de fazendas do

³⁹ Sobre o ano em que esta festa começou não há concordância entre os informantes. Notei que há oscilação nas narrativas sendo que uns indica o ano de 1923 e outros 1924.

⁴⁰ Fulieiros é um grupo de índios Terena, moradores da aldeia, que cantam o hino de São Sebastião acompanhado de violão e caixa para fazer o cortejo da passagem do santo de uma casa para outra.

entorno da aldeia, algumas em Sidrolândia. Entra novamente na Buriti em 01/01 e passa pelas casas da aldeia - já que 90% da aldeia é devota - retornando à igreja no dia 19/01. A rotina é sair da casa em que está às 17h e passar para a outra casa, que oferece comida para todos que acompanham o cortejo. Pernoita e, no dia seguinte, no mesmo horário, passa para outra casa. Há uma escala da ordem das casas por onde vai passar.

No dia esperado por todos, 19/01, acontece uma missa aproximadamente às 10h e, por volta das 14h a bandeira / imagem é recolhida na igreja. Só aí o almoço / jantar comunitário é servido para todos. Às 19h uma procissão sai da igreja, passa por um trajeto dentro da aldeia e retorna a igreja. A partir das 21h começa o baile festivo. No mês de janeiro a aldeia toda (crianças - jovens - adultos - idosos) está em festa, envolvida com os preparativos do festejo.

Ao participar da passagem da bandeira de uma casa para outra, em um dia de visita à aldeia, pude sentir o quanto este ritual é significativo para os índios Terena da aldeia Buriti. Recebi o convite para adentrar a casa, participar da reza e cantoria assim como de fotografar este momento. Foi uma experiência forte de religiosidade.

Foto 10 - Passagem da bandeira de São Sebastião (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 11 - Passagem da bandeira de São Sebastião (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 12 - Passagem da bandeira de São Sebastião (C).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 13 - Passagem da bandeira de São Sebastião (D).



Fonte: Arquivo da autora.

Outro momento importante na aldeia Buriti é o dia do índio que, segundo Ferreira (2002), é um evento que envolve todos: índios, não índios, convidados, autoridades públicas e locais. Há um cerimonial pátrio, com hasteamento da bandeira, hino, composição da mesa e discurso das lideranças, seguidas de atividades esportivas, danças do bate-pau e siputrena, churrasco comunitário e baile. Esta cerimônia assume um papel como sinal diacrítico dos Terena. É um importante momento de sociabilidade e expressa parte da identidade Terena hoje.

Também tive a oportunidade de presenciar este dia e considerei a festividade de extremo significado, apesar de a data ser uma invenção do não índio. Pude ver e sentir o que é ser índio Terena pelo posicionamento deles nos discursos e nas danças. A apresentação da dança masculina foi realizada com três passos diferentes: a dança do arco e flecha e a dança do bate-pau em dois estilos: com bambu sempre na vertical batendo ao chão e com o bambu na vertical e transversal batendo cruzado no alto. Neste dia, não houve apresentação dos meninos, mas eles também sabem dançar. Na apresentação da dança das mulheres e das meninas não há diferença. Neste dia, há um momento de homenagem a algum representante da população, no qual um grupo dos mais jovens ergue um dos mais velhos em sinal de respeito e reconhecimento. O líder do posto Samuel Dias, falou aos presentes, caracterizado como índio, sinal de pertença Terena, força e protesto. O

cacique Rodrigues Alcântara, também, fez o seu pronunciamento. Compartilhar do churrasco foi um momento único do que é viver em uma aldeia indígena. Senti-me honrada em poder participar e registrar este dia com os índios Terena da aldeia Buriti.

Foto 14 - Dança das meninas.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 15 - Dança das mulheres.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 16 - Os piferos⁴¹.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 17 - Dança dos homens (A).



Fonte: Arquivo da autora.

⁴¹ Piferos é a denominação dada aos homens que tocam a música Terena, com o pife (flauta artesanal Terena) e a caixa (percussão que faz a marcação).

Foto 18 - Dança dos homens (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 19 - Dança dos homens (C).



Fonte: Arquivo da autora.

Estas atividades culturais e cerimoniais da aldeia destacam aspectos de cunho religioso e cívico, independentes do foco, nota-se que estas atividades constituem parte importante da identidade dos Terena da aldeia Buriti (FERREIRA, 2002). Estes eventos festivos caracterizam como momentos importantes de socialização de todos, em especial às crianças.

Todo este arranjo manifesto nas festas e rituais anuncia o quanto a cultura Terena na aldeia Buriti é expressão de trocas, de ressignificações e da força do território e seus moradores. Canclini (2006, p. 190), afirma que:

Ter uma identidade, antes de mais nada, é ter um país, uma cidade, ou um bairro, uma entidade em que tudo é compartilhado pelos que habitam, esse lugar se tornasse idêntico ou intercambiável. Nesses territórios a identidade é posta em cena, celebrada nas festas e dramatizada também nos rituais cotidianos. Aqueles que não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem tem, portanto os mesmos objetos e símbolos, os mesmos rituais e costumes, são os outros, os diferentes.

Deste modo, percebe-se o quanto o processo de desterritorialização e territorialização foram causas da hibridação cultural no contexto indígena estudado. Afinal, todos os homens procuram resolver basicamente as mesmas necessidades porém de diferentes modos, assim como estes diferentes modos apontam que todas as culturas são igualmente valiosas e se ressignificam nas interações interculturais.

Os Terena da Buriti têm um perfil hibridizado mostrando-se festeiros, gostam de músicas, especialmente as de origem paraguaia como: o vanerão e o chamamé. Os bailes que acontecem nos eventos, já comentados, são embalados por este estilo musical e vão até o amanhecer do dia.

Um outro aspecto interessante da cultura Terena é a dança. Para os homens é denominada Kipaé, que significa dança da Ema, a qual os não índios chamam de dança do Bate-Pau. Essa dança, segundo histórias contadas pelos anciãos, veio de um sonho que o pajé teve e levou para a seus pares. Isso no passado ancestral. Na aldeia indígena dizem que ela representa a ação dos Terena na guerra e a presença simbólica do koixomoneti. A respeito desta dança, Oliveira (2006, p. 24)⁴², diz que:

A dança Kipaé é uma dança conhecida na região, [...] a sua pratica se remete também à participação de seu povo na Guerra do Paraguai [...] como era uma dança que já se realizava antes desse conflito, e sua composição representava as lutas existentes entre os povos indígenas, ela foi associada à participação dos Terena junto ao exército brasileiro, pode-se dizer que foi mais uma das formas encontradas por esses índios para registrar a sua história.

⁴² Eder Alcântara Oliveira - Índio Terena, morador na aldeia Buriti, professor na escola Alexina Rosa Figueiredo. Defendeu sua monografia (Curso de História) na UCDB, 2007, intitulada “Aspectos culturais dos Terena”.

A dança é comandada pelo “cacique da dança”, sendo o responsável pelos gritos que marcam os passos dos demais. Estes passos podem se apresentar em até sete maneiras diferentes. Usam bambu, arco e flecha, conforme os passos. Na pesquisa de Oliveira (2006, p. 25), ele apresenta alguns desses passos que tem todo um significado especial, vejamos:

Passos do Jaburu, imitam os passos dessa ave pantaneira, formando duas filas. O segundo é realizado com as **taquaras de bambu** e os seus movimentos representam a guerra, porque são duas alas, cada uma delas representando um povo guerreiro, estão fazendo uma demonstração de como eram usadas as suas armas, não significando que era a Guerra do Paraguai, mas sim as guerras que existiam entre os povos indígenas. Nesse momento as diferentes formas das taquaras de bambu se choca umas contra as outras, representando as diferentes formas de ataques entre eles. Também são diferenciados os passos dessa dança, destacando-se o momento da vitória onde o cacique é elevado do chão pelos demais componentes ao se juntarem as taquaras. Em seguida vem o **bodoque** são os arcos e flechas, utilizados nas mencionadas guerras, representando as armas dos guerreiros, única parte que é representada sem as taquaras de bambu (grifo do autor).

Os instrumentos que marcam o ritmo são o tambor (caixa) e a flauta (pife), ambos feitos artesanalmente. É uma dança tradicional Terena, realizada em datas importantes da aldeia ou em eventos dos quais participam. A dança das mulheres é denominada Siputrena, com passos específicos para elas. As cores que marcam este ritual é o vermelho do urucum e preto do jenipapo. Usam colares variados, de sementes e dentes de animais. As saias são de fibras da folha do buriti, sendo que antes eram de penas de ema, substituídas por questões ambientais. As mulheres ainda recorrem a roupas feitas de juta.

As danças “Kipaé” e “Siputrena” estão sendo retomadas na aldeia Buriti, principalmente, através do incentivo da escola, assim como a língua, o artesanato e a cerâmica, embora devido à degradação do meio ambiente, como já afirmado anteriormente, a matéria prima praticamente inexistente. Em sua narrativa oral, o Professor Noel Patrocínio⁴³, revelou como reavivou a dança na aldeia Buriti.

⁴³ **Prof. Noel Patrocínio**- tem 76 anos, filho de mãe Terena e pai Guaicuru, nascido na aldeia de Córrego do Meio em 17/02/32, casado com Terena, tem duas filhas, formado no antigo Magistério e curso de Letras incompleto pela Unimep / Piracicaba, leciona Português e Inglês do sexto ao oitavo ano, na escola da aldeia. Tem uma história marcada por mudanças da família, busca por trabalho e estudo. Viveu em Piraputanga, na aldeia de Anastácio, Aquidauna, Porto Murtinho, Dourados, São Paulo, Nioaque, retornando à aldeia em 1981; com a função de professor. Considera sua identidade Terena e é falante da língua Terena.

Quando cheguei aqui faltava o cultivo da dança, muitos não conheciam mais. Quando fui contratado como professor em 1981, na escola da aldeia Córrego do Meio conheci o filho do cacique Gabriel, Gervásio Gabriel. Ele sabia dança e tocava pifi (flauta de taboca) e Osorinho, um idoso da aldeia, tocava sanfona. Eles gostavam e animavam as festas e bailes. Então, trouxe para esta escola os dois para ensinar e ensaiar a dança, a roupa e assim contaminei a juventude e começamos a dançar (Bate Pau, os homens e Ema, as mulheres) aqui na Buriti. Revivi, reacendi o fogo que estava apagado. Hoje, Gerson e Arildo que são mestres da dança.

Atualmente, a dança tem um incomensurável valor cultural para os Terena da Buriti. As crianças são incentivadas a aprenderem, é uma forma de manifestar o ser Terena.

Quanto à língua Terena, muito se perdeu no passado. Falar o idioma materno era motivo de vergonha e exclusão, assim como os casamentos interétnicos dificultavam a manutenção do diálogo na língua terena. A maioria dos habitantes não fala mais o idioma materno. O abandono da língua materna, como forma de comunicação, é mais comum entre as gerações mais jovens que, em geral, não falam ou não entendem o Terena. As gerações intermediárias (seus pais) entendem a língua, mas não o falam; as gerações mais velhas (os avós) geralmente se comunicam no idioma materno. O testemunho do Professor Ramão Pinto Alves, confirma uma das idéias:

O meu guri caçula aprendeu bem, que ele estudou comigo na escola, eu não sei o que vocês sabem o que acontece com a gente, eu pra mim falar a língua terena eu tenho que casar com uma pessoa que fala a língua terena, se eu caso com uma pessoa que não fala a língua terena, não tem como os filhos aprender. Eu vou falar com ela tem que ser em português. Pra dar certo, a gente vai falar o terena e o de lá vai responder também, aí vai embora, do contrário. Aqui é bem pouca gente que fala a língua terena, tem quem entende, mas não fala.

Entretanto, na aldeia, é perceptível a iniciativa de tradução das tradições Terena. Através das narrativas contadas pelos idosos, a história Terena está se ressignificando no espaço escolar. Neste propósito, a escola vem realizando um trabalho de revitalização da língua, introduzindo em seu currículo aulas de Terena, fato este confirmado pelos depoimentos dos professores:

[...] Eu acho é o seguinte que não só a escola, por exemplo, onde eu trabalho, mas como a comunidade inteira precisa de buscá novamente a língua Terena que já tá no esquecimento há muito tempo. Olha, eu quando era criança em 1954 a aldeia inteirinha falava a língua Terena, aí a partir de 1965 pra cá aí já começou [...] A Língua Terena ir sumindo devagarzinho, com aquele povo antigo foram falecendo, e aí os novos pais não botaram em prática aquilo que era necessário pra nossa comunidade, hoje a gente tem que buscá, incentivá as crianças, talvez

os pais, as mães prá pode levá os seus filhos a escola aprender falar a língua Terena (Prof. Ramão Pinto Alves).

Além do artesanato, o importante que a gente cita sempre é o resgate da nossa língua, para que nós pudéssemos [...] Porque através da língua que nós nos identificamos (Prof. Ramão da Silva Ramires Fermino)⁴⁴.

Apesar da profunda transformação pela qual a organização social e política Terena da aldeia Buriti passou, eles ressignificaram suas marcas culturais identificatórias. Como afirma Backes (2005, p. 1), “é no campo da cultura que as identidades e as diferenças são negociadas, e isso afeta intensamente a vida das pessoas em todas as outras dimensões”.

Comprovaram o quanto a cultura é dinâmica, negociada pautando-se em aspectos ativos e interessados e o quanto suas identidades são ambíguas (por possuírem diferentes significados) e ambivalentes (por possuírem valores distintos), marcadas por um processo político que mantém a significação de ser indígena.

1.3 Educação terena: traços de uma cultura

A cultura não é um conjunto de atributos essenciais de um grupo ou de um indivíduo. Não é um conjunto de produtos acabados e finalizados que podem ser transmitidos ou recebidos pelos outros. Ao contrário, a cultura é um trabalho de produção, invenção, criação, construção e esse trabalho ocorre num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e poder. A cultura é prática de significação, é prática produtiva, é uma relação social, é uma relação política (de poder), é produtora de identidades e diferenças (BACKES, 2005, p. 4).

Antes da escolarização, as ações das crianças indígenas estão vinculadas às relações culturais estabelecidas em sua aldeia, pois uma das características significativas da experiência educativa indígena está na interação entre pessoa que aprende e a que ensina (MUÑOZ, 2003). No entanto, ao iniciar a vida escolar, outros conhecimentos são impostos sem considerar sua identidade e cultura. Questiona-se, então, até que ponto a educação

⁴⁴ **Prof. Ramão da Silva Ramires Fermino** - tem 30 anos, solteiro, formado em História na UCDB, leciona história no sexto e sétimo ano e leciona Ensino Religioso em todas os anos, na escola da aldeia. Filho de mãe e pai Terena, nascido em Buriti, morou um período na aldeia Tereré, devido a mudança de seus familiares e depois voltou a morar em Buriti. Estudou em Sidrolândia, na escola da aldeia de Córrego do Meio e na escola da aldeia Buriti.

escolar dialoga com a educação indígena construída na aldeia? Nesse contexto, é importante ter presente que esta educação indígena é a própria cultura com suas práticas, no especial processo de socialização⁴⁵ das suas crianças.

As populações indígenas possuem particularidades de acordo com cada etnia, que é específica em sua maneira de ser e viver. Cada uma confere um valor a certo tipo de personalidade. De modo geral, cada povo conseguiu manter suas diferenças, apesar da “cultura ocidental eurocêntrica continuar ocupando um lugar central na produção das identidades, impondo ao mundo suas representações, moldando e fabricando os desejos, afetos e ações” (BACKES, 2005, p. 4), e apesar de sofrer também discriminação, preconceito, marginalização de sua educação e conhecimento tradicional, de sua identidade, enfim, de sua cultura.

É nesse ambiente que se socializa e se constitui a criança Terena da Buriti, na relação com seus pares, com a mãe terra (com a qual têm um vínculo de vida), nas tradições de luta para re-significar e manter seu patrimônio cultural frente a outros povos, o que lhe favorece a adaptação a outros ambientes e lhe garante a sobrevivência. Investigar a educação indígena Terena na aldeia Buriti é um dos propósitos deste estudo, bem como averiguar em que momento ou até que ponto pode-se verificar a presença de suas práticas na pedagogia escolar indígena.

A criança é um ser ativo, que constitui seu viver nas tradições e traduções experimentais de uma cultura que a ensina a viver e se estende por toda sua vida. Ela não é mera reprodutora do mundo cultural do adulto, pois de acordo com Backes (2005, p. 5),

A cultura não é algo para ser simplesmente contemplado, visto, transmitido ou recebido, a cultura nunca é apenas consumo passivo. Há sempre um processo de transposição, deslocamento, condensações, desdobramentos, redefinições, rearticulações, negociações. [...] A cultura é sempre produtora de novos sentidos. Esses sentidos são produzidos nas relações sociais.

Assim como o não índio, é do seu meio - da família, do grupo social - que a criança constitui a maneira, o jeito de ser, que lhe possibilitará ordenar e conceber os conhecimentos de sua cultura. A educação indígena na aldeia Buriti é um processo que

⁴⁵ Segundo Silva (2002), o processo de socialização são as experiências sociais que realmente introduzem as pessoas nas habilidades e atitudes de seu papel social e mecanismos com base nos quais os efeitos da socialização são alcançados. É um processo de mão dupla, adultos e crianças efetivam trocas entre si.

perpassa instâncias interdependentes partindo das práticas nas relações familiares, escolares e da sociedade indígena como um todo.

Observei que a família sustenta o aprendizado da cultura Terena, a partir do valor fundamental que é o respeito pelos mais velhos - demonstrado na atitude de pedir bênção - até os princípios de solidariedade e partilha que são vivenciados no contexto social. Segundo Lima (2006, p 21), a família “pode ser considerada como o primeiro espaço - socialização primária⁴⁶ - que a criança vivencia na aldeia”. A família tem uma função muito importante na educação das crianças, especialmente através da figura materna e dos laços afetivos que são bem próximos.

Esta família é composta de pai, mãe e avós. Eles são os primeiros responsáveis pela formação cultural, afetiva e iniciativas para o trabalho. É aí que as crianças aprendem os costumes Terena compartilhados na aldeia. O uso da língua materna está passando por um período de reavivamento a partir da escola, pois a criança traz essa aprendizagem da escola para dentro da família, que conta com os avós para a inserção da língua novamente. Este movimento está reacendendo nos pais o contato com a língua terena. Há aí um trabalho importante e que a escola vai ao encontro do reforço dos mais velhos.

Quando pequenas, estão sempre perto da mãe. O processo de socialização primária é muito concreta, pois fazem tudo junto com os adultos. Há momentos de aprendizado coletivo, conforme a idade. Estes momentos estão sempre relacionados aos festejos. Constatei que as crianças têm liberdade para ir e vir pela aldeia e não se espera que elas se comportem como adultos pequenos.

Notei que as crianças são falantes entre si, observam e ouvem muito. São alegres e interagem com todas as pessoas que encontram no seu dia a dia. Na presença de estranhos, no primeiro momento são tímidas; mas, conforme sentem confiança ou segurança, vão se soltando. Pude sentir nos encontros em que estive com as mesmas.

O transitar das crianças pelos espaços da aldeia é sempre feito com tranquilidade, permitindo afirmar que o conhecimento sobre seus espaços se dá desde

⁴⁶ Utilizo este termo para situar em que nível as trocas estão acontecendo e não para fixar uma fase. Segundo Lima (2006), socialização primária compreende as primeiras relações que a criança experimenta junto aos seus familiares e através da qual se torna membro da sociedade.

muito pequenas. Elas demonstram ter uma alegria de viver, sem maiores problemas, pois sua vida parece se resumir em brincar e estudar.

A criança Terena da Buriti vivencia seu processo de socialização de modo intenso, demonstrando segurança e bem estar. Apesar de já ter feito referências a respeito da socialização, vale ressaltar que estou considerando como socialização o processo no qual a criança inserida numa determinada cultura vai construindo seu conjunto de normas de comportamento conforme seu grupo social.

Aprender com a família e com outras instancias sociais - socialização secundária⁴⁷ - é um processo contínuo que perpassa da infância e se estende por toda vida. Os Terena da Buriti consideram criança o indivíduo até aproximadamente seus 12 aos 14 anos. Depois são considerados adolescentes⁴⁸ e, por volta dos 18 anos passam a ser adultos. Sua identidade vai se constituindo nos conhecimentos intercambiados com os mais velhos (avós, pais, irmãos, primos) que efetivam sua maneira de ser.

O modo particular de educar de cada etnia sustenta a alteridade⁴⁹ de seus membros, permitindo que a maneira de ser e a cultura seja ressignificada a cada geração. Os Terena da Buriti encurtaram as diferenças entre eles e os não índios com os quais conviveram ao longo do contexto histórico. Porém, traços marcantes do “ethos Terena”⁵⁰ permanecem e hoje anuncia o ser Terena, ou melhor, a alteridade dos mesmos que mantém a diferença cultural que os caracterizam etnicamente.

No que se refere ao relacionamento dos Terena da Buriti com os não índios, cabe bem as considerações de Skliar (2003, p. 120), quando se refere a necessidade da relação com o outro:

[...] precisamos deles, basicamente, conforme uma invenção que nos reposicione no lugar de partida de nós mesmos; como um resguardo para nossas identidades, nossos corpos, nossa racionalidade, nossa liberdade, nossa maturidade, nossa

⁴⁷ Emprego este termo para situar o nível de troca da criança, secundária, no sentido de ampliação de suas relações. Segundo Lima (2006), socialização secundária compreende qualquer processo posterior à socialização primária, o qual insere o sujeito já socializado em outros setores de sua sociedade.

⁴⁸ As mães, em suas narrativas, utilizam os termos: crianças, adolescentes e adultos para se referir as fases em que seus filhos se encontram.

⁴⁹ Alteridade é um processo de fabricação, que passa pelo seu próprio saber, sua ciência, sua verdade que se constitui num conjunto de procedimentos que lhe são úteis para a construção de si mesmo e especialmente para o cerceamento do outro. É um processo lento que vai inventando, governando, administrando, instruindo a si mesmo ou especialmente o outro (SKLIAR, 2003).

⁵⁰ Termo empregado por Pereira (2007), para indicar a conduta específica do modo de ser Terena.

civilização, nossa língua [...] precisamos, tragicamente do outro. [...] A necessidade de construção do outro não é de modo algum acidental, não acontece por acaso, não resulta de uma posição ingenuamente egocêntrica / etnocêntrica ou falocêntrica da mesmidade: é, também uma necessidade de matar (física e concretamente) e matar (simbólica e metaforicamente) o outro.

Desta forma, é a alteridade que faz com que o indivíduo se ajuste cada vez mais ao que ele é. É ela que mantém plural, híbrida e culturalmente a distância prudente entre eu e outro, fazendo da própria identidade algo confiável, mais estável, mais seguro no “jogo doloroso e trágico de presenças e ausências” (SKLIAR, 2003).

Todo o poder de um indivíduo consiste em sua alteridade que representa a sua memória, a sua imagem, suas expressividades e seus mistérios. São as condições de tudo aquilo que é diferente do próprio indivíduo, que o condiciona em ser o outro.

A irrupção dos Terena da Buriti possibilitou a ressignificação de uma cultura, mostrando que é plural, disseminada, rompendo fronteiras e desvanecendo uma identidade rígida. Assim, reconquistando a própria alteridade, o ser outro, a diferença da diferença, as divergências transitórias sempre mais ou menos, mas nunca iguais. Sendo assim, não é possível assegurar os limites da identidade de um sujeito. É ele quem cria o marco identificatório (SKLIAR, 2003).

Os estudos da antropologia, segundo Cohn (2000), voltados à questão indígena mostram que a participação das crianças é ativa na vida social e na construção de sentidos a partir das vivências e interações diárias. Meliá (1999, p. 16), afirma que “a alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade”. Para os grupos indígenas a alteridade é um propósito de vida coletiva e partilhada.

Os Terena da Buriti educam para a possibilidade da criança ser Terena, crescer Terena, assim como a educam para estudar e melhorar de vida. Essa perspectiva de uma identidade étnica que inclui a formação acadêmica é transmitida para seus membros, especialmente para os mais jovens. A educação das crianças abrange aspectos que ultrapassam a cultura indígena, dialogando com a cultura do não índio.

O jeito Terena de viver permite que as crianças brinquem com quem desejam e na hora em que desejam, não havendo restrições de amizades. Porém, mais a frente, pode-se notar na narrativa de uma mãe a abertura de espaço na rotina da educação indígena,

contemplando às atividades da educação escolar. Além de confirmar esta valorização acadêmica no ambiente familiar, aponta que esta é uma situação incorporada da escola no dia a dia, constituindo uma rotina de horários que sistematiza a vida, tal qual a escola é sistematizada em horários e tempos para tudo.

Esse discurso de conquistar uma formação acadêmica permeia o ambiente familiar e o da escola, ecoando o tempo todo por onde as crianças estão. Segundo o coordenador da escola, Professor Gerson Pinto Alves⁵¹:

Bom nós sonhamos que poucos, a gente sabe que nem todos irão chegar naquilo que nós queremos, buscando a academia, se formarem e depois naturalmente vir a trabalhar em prol da comunidade, são médicos, são advogados. A expectativa hoje é que se tenham mais professores. Mas, também existe a preocupação mandar, enviar pessoas para a academia e depois nós não temos nenhuma garantia depois que voltarão para cá e vai ter condições de encontrar um espaço que ele possa desenvolver o trabalho dele, tem essa preocupação, é preciso, é necessário essas crianças chegarem na academia e futuramente que a aldeia comece a ter realmente uma distribuição de maneira igual, cada um possa chegar e expor ali a sua idéia.

Ele disse, também, que há uma discussão sobre que tipo de curso seria interessante o jovem conquistar, desde que ele se identifique com aquela área. No ensino médio há esta discussão, observando as áreas que não têm nenhum funcionário específico, como em biologia e enfermagem. É o espaço escolar trabalhando as questões de formação política com os alunos e dialogando com as aspirações da educação familiar.

A liberdade aparentemente dada condiciona-se e é regulada às normas familiares. A correção das atitudes é pautada em conselhos pelos quais as crianças são orientadas. Em observação a campo, não presenciei nenhum momento de alteração de voz ou de conduta dos pais para com as crianças ou entre eles mesmos. Cheguei até a perguntar em uma roda de conversa se tinha conflitos, brigas entre as crianças ou entre elas e seus pais. Foi relatado pelas mães que sim. Mesmo assim, eu não percebi alteração de voz na solução destes conflitos.

⁵¹ **Prof. Gerson Pinto Alves** - tem 37 anos, casado com Terena, tem cinco filhos - dois moram em Sidrolândia e três com ele na aldeia, formado em Pedagogia pela UFMS / Aquidauana, lecionou nas séries iniciais durante quatro anos e depois assumiu como coordenador pedagógico da escola da aldeia. Filho de Terena, nascido em Buriti. Saiu da aldeia para estudar, morando em Campo Grande, Sidrolândia e Aquidauna. Filho do Prof. Ramão Pinto Alves e bisneto de Joaquim Teófilo. Assumiu a função de professor desde 1993. Considera sua identidade Terena, é um dos professores da dança do bate-pau e não é falante da língua Terena.

Apesar da educação indígena na Buriti se pautar no diálogo e conselho como já relatei, uma mãe relatou que, às vezes, “pega o cinto” para as crianças; porém esta sua atitude é condenada pelo seu grupo residencial. Quando teimam, podem receber castigos como ficar em casa, perdendo o direito de brincar à vontade com os demais. A conversa com as crianças é a ação pedagógica mais indicada pelos moradores da Buriti.

Há um controle dos pais sobre as crianças, mas não de modo agressivo como estamos acostumados a ver em outros contextos culturais. De acordo com as mães, as crianças são orientadas numa outra forma:

Tem um castigo né, bom o castigo do índio é fazer marcar uma tarefa, carpir um enseadão. Naquele tempo era socar arroz. Teimou vai socá esse arroz. Vai no pilão, soca mais, pra você não teimar, pra você não brigar, era assim. O castigo era um trabalho. Hoje não, agora não, porque agora ninguém soca mais arroz, ninguém rala mais a mandioca pra fazer a farinha, não faz mais não, acabou aqui (Veriana Alves).

Ah! Eu falo né, se eles começa a teimar comigo, que eles tem medo de ir embora com o pai, então eu falo pra eles que se eles começaram a teimar demais comigo, responder para os outros eu vou mandar eles ir embora com o pai deles. Mas é difícil responder. Aqui não tem castigo não, eu converso com eles, [...] eu não bato neles, eu converso muito com eles. As vezes, aqui, a gente, que nem minha vó, ela sempre, fala que eu ia querer bater nos meus filhos, ela não deixava bater, se for bater não vai adiantar bater, vocês tem que conversar, mostrar como que é pra fazer e como eles podem ser, então não precisa bater, vocês tem que chamar e conversar com eles. Então, assim que eu faço, eu não bato neles (Márcia Aparecida Pinto Alcântara).

Segundo Cohn (2000), é possível aprender algo em qualquer relação social, com qualquer membro do grupo indígena. Um educa o outro, todos educam todos. O eixo deste processo é a aprendizagem constante. Esta se dá de todo modo e em qualquer relação. O interesse e a motivação para o aprendizado são individuais. A criança solicita a alguém que domina o conhecimento para que lhe ensine. Esse alguém nem sempre é um parente, mas é próximo a ela. O repertório de conhecimento da criança é dado pela iniciativa e não pela posição social. Este aprender o tempo todo e em qualquer lugar também é encontrado nas crianças da Buriti.

Os estudos de Carvalho (2004) mostram três valores que norteiam a educação indígena: a tradição oral (a oralidade é a base), a ação (as crianças estão sempre envolvidas nas atividades com os adultos) e o exemplo (as pessoas mais velhas garantem o legado dos

antepassados). Estes valores indicam o quanto sensível e sensata é a educação oferecida às crianças indígenas, e é compartilhada e vivenciada também pelas crianças da Buriti.

As crianças indígenas aprendem vivendo, explorando o mundo através de seu corpo. Todas as suas ações se transformam em ferramentas para aprender e expressar seus conhecimentos elaborados. O desenvolvimento dos sentidos é fundamental para a capacidade de ver, ouvir e fazer. A capacidade de aprender, saber e conhecer está intimamente ligada às capacidades sensoriais (SILVA, 2002).

O corpo é o lugar no qual a criança manifesta a identidade indígena. Nele se constrói e expressa quem são e de onde falam, nele se inscrevem as diferenças que os distingue e os une a um grupo e a uma cultura. Através dele, demonstram-se os significados sociais, emocionais, históricos e cognitivos que construíram ao longo das interações. As crianças da Buriti registraram muito bem essa idéia quando desenharam uma criança indígena, deixando evidente um marco da educação Terena da Buriti que é este corpo que dança e fala uma língua indígena. No capítulo terceiro essa questão do corpo é retomada.

Silva (2002, p. 39) entende a “corporalidade como processo de construção e linguagem expressiva da pessoa humana, tal como concebida e produzida por grupos sociais específicos”. É um mecanismo central nos processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas. É na disposição de ensinar e aprender de ambas as partes envolvidas no processo, que o conteúdo cultural transmitido é feito e refeito a cada geração.

Segundo Meliá (1999, p. 8), “há três etapas no processo educativo indígena: a socialização, a ritualização e a historização”. Isso quer dizer que a criança assimila as normas da vida tribal, depois se integra na ordem simbólica e religiosa e, por último, assume as inovações que permitem auto-realização e talvez o exercício de função específica no grupo. Talvez se possa dizer que a tradição do grupo e as traduções ocorra quase que simultaneamente, pois estes processos interpenetram-se.

Na aldeia Buriti, os momentos de educação da criança combinam atividades formais e informais com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido. Qualquer evento é uma possibilidade de aprendizado. Seja nas atividades de rotina ou nos festejos formais, a criança aprende a se expressar, comunicar e atualizar suas relações sociais;

constituindo-se em momentos de socialização importantes. Diante dos mais velhos são geralmente contidas em sinal de respeito. Tudo o que é vivido está carregado de significado. Estes significados dão sentido de pertença étnica, pois tratam de aspectos de si mesmos e do lugar que ocupam no mundo (COHN, 2000).

De modo geral, as mães entrevistadas na aldeia, hoje não reconhecem nenhum ritual como momento formal de educação. Consideram que educam as crianças diariamente, por meio de conversas, sempre que necessário, isto é, quando teimam e precisam melhorar em algum aspecto, elas os orientam informalmente. Relembra que, no passado, até existiram as cerimônias conforme iam crescendo; mas, hoje, na Buriti, não tem mais. De acordo com as observações feitas, posso dizer que os momentos formais ocorrem especialmente nos momentos dos festejos.

Segundo Silva (1988, p. 21), “nascer índio é ter toda a comunidade preocupada com o seu bem-estar”. Os pais e parentes próximos fazem resguardo, (cuidam do próprio corpo, não praticam atividades violentas nem emocionantes, nem comem comidas pesadas, tudo isso a favor do recém-nascido). Esse resguardo acontece, também, nos momentos em que a criança adoece.

Conforme registro de campo dos relatos das mães, quando a mãe fica sabendo que está grávida recebe cuidados familiares e religiosos do koixomoneti mais próximo, como se fosse um “pré-natal” espiritual. Também, cuida da alimentação durante a gestação e no pós-parto, evitando comer alguns alimentos e bebida alcoólica. As crianças são amamentadas até mais ou menos dois anos.

Neste período, a base de sua alimentação é o leite materno, apenas caldos são acrescidos em sua dieta; nada de muita massa de comida, para evitar da criança passar mal. Quando crescem, comem o que gostam e não são forçadas na alimentação. As crianças consomem frutas o ano todo. Estão sempre pelos pequenos pomares que estão próximos as casas. Em relação às comidas típicas, hoje as crianças não consomem, mesmo porque poucas pessoas é que sabem fazer.

Os aspectos religiosos / espirituais estão muito presentes na socialização das crianças, na aldeia Buriti, de modo a cuidá-las e protegê-las. Segundo as mães: roupas e brinquedos devem ser recolhidos até às 18h para proteger as crianças contra espíritos que rondam a noite. O mito do pássaro do meio-dia (pássaros que cantam neste horário) são os

espíritos que estão soltos e deve-se respeitar já que é hora de descanso. É a forma de fazer as crianças se aquietarem após o almoço e não irem para fora da casa no sol quente. O mito do pássaro que chega à casa (é quando um pássaro não comum do dia a dia pousa na casa) significa mal agouro, doença ou morte. Criança pequena não deve deitar com os pés para a direção do poente, porque pode ser levada ou adoecer. Não se deve dar de mamar deitada, pois a criança crescerá com problemas de respiração. As crianças são levadas desde cedo ao pajé para receberem proteção contra os perigos. Sempre que a criança estiver inquieta é importante benzê-la para afastar os males que estão perturbando seu espírito. Não se deve deixar meninos tomarem banho ou dormirem com meninas, eles podem fazer isso juntos entre si, nunca misturados.

A criança Terena da Buriti é tratada com extremo carinho e recebe atenção especial dos mais velhos. Vejamos como as crianças são educadas na aldeia:

As crianças são tratadas com muita alegria né, muitos às vezes nasce, por exemplo, nasce bom agora a gente ajuda, minha filha ganha um neném aqui né, vem uma visita aí a gente tem algum negocinho pra oferecê (Veriana Alves).

Eu procuro educar assim como eu fui educada pela minha mãe e pela minha vó, que me criaram. Aprender a respeitar as pessoas, não pegar as coisas né, dos outros, então, procura assim educar eles como eu fui educada, que minha vó sempre educou nós, pra respeitar as pessoas, nunca maltratar ninguém né, pegar as coisas, roubar as coisas dos outros, então, eu procuro passar isso para os meus filhos (Márcia Aparecida Pinto Alcântara).

Elas têm liberdade sim. São bem tratadas. No dia a dia eu mando eles tomarem banho pra almoçar, de manhã eles levanta, vão tomar banho, toma o café da manhã e vão pra escola, os três meus estudam de manhã. Ai a tarde eles brincam um pouco, aí quando chega na hora de fazer as suas tarefas, aí eu chamo eles, aí eles vão fazer a sua obrigação. Nois dá carinho, dá colo, pros três; eu e o pai deles, quando eles chega, eles pede colo, o mais velho tem 13 anos, a gente pega eles no colo, carinha eles, o pai deles tem vez que brinca com eles, a gente tem um momento assim, de só pra eles né (Lucimara Alves Gabriel Alcântara).

O Terena da Buriti carrega consigo a influência de sua cultura, que marca o modo como a pessoa pensa a vida e como ela se coloca no mundo. A cultura assemelha-se aos óculos que nos conduzem na maneira de constituir os conceitos, permitindo ver o outro e o mundo de uma determinada forma.

É uma visão muito particular e peculiar, pois estão postos conforme os significados aprendidos no grupo de pertença. Suas respostas são encharcadas das formas de como o seu grupo pensa. Backes (2005, p. 6-7), afirma que a cultura é:

Muito mais do que um processo de transmissão, é um processo de instituição, constituição e posicionamento dos sujeitos. As relações culturais posicionam os sujeitos, produzem um determinado tipo de sujeito, criam divisões, classificações, categorizações entre os sujeitos no interior de uma cultura e em relação a outras culturas. A cultura produz narrativas de si e do outro, dizendo como deve ser a identidade e a diferença.

O “ethos” Terena, além de estar articulado com uma concepção muito peculiar da condição humana, apresenta certos parâmetros que, segundo Pereira (2007), indicam que a conduta Terena está pautada na cortesia, cordialidade, amabilidade, sociabilidade, polidez, delicadeza, gentileza nos gestos e nas expressões, demonstrando uma grande preocupação com a etiqueta e cerimônias. Os Terena se educam com a intenção de demonstrar e praticar certas atitudes comportamentais voltadas à sociabilidade. Isto implica em estar atento ou sensibilizar-se para maneiras moralmente dadas como boas ou más, ajustando seus comportamentos conforme as situações nas quais se encontram. O que os diferencia das outras etnias é este marco identitário, em seus gestos e etiquetas, que traduz sua identidade étnica.

Esta conduta adequada do “ethos” Terena é mais marcante especialmente para os membros que ocupam ou pretendem ocupar um lugar de liderança. No exercício da chefia cobram-se a postura corporal, a hospitalidade, a cordialidade e o fino trato com as pessoas, o modo de falar com ênfase nas formulações que fazem. Esta formação é dada e monitorada pelos familiares, os mais velhos, na escola formal e, em especial, nos momentos de reconto das histórias do passado. Este é um momento valioso para se incorporarem novos conhecimentos e para se sentir a importância de aprender a controlar e calcular palavras e atitudes.

O tratamento dispensado entre si e nos contatos interétnicos está pautado num status social da pessoa e o que faz na sua condição social. Eles admiram o homem digno, distinto e honrado, demonstrado através de seus atos e de seu equilíbrio emocional estável em suas vivências diárias. Caso contrário, isto é, qualquer deslize em suas atitudes ou em suas emoções já é motivo para abalar esta dignidade do “ethos” Terena. Esta maneira de se comportar demonstra como o Terena concebe as estruturas de poder, originando um sistema que diferencia as pessoas nas figurações sociais.

Ainda, conforme Pereira (2007, p. 11), “através da operação de um complexo sistema de etiqueta e regras de civilidade, os Terena produzem as condições exigidas para

a sua própria reprodução e mobilidade enquanto grupo étnico.” Todo o rigor do “ethos” Terena fica sempre sobre as pessoas que ocupam posições de prestígio ou de liderança. Para as camadas menos influentes ficam livres e a critério de suas próprias decisões as maneiras de se comportarem. Para Pereira (2007, p. 14) “a civilidade como atributo constitutivo da etnicidade Terena se manifesta ainda na obrigatoriedade de amenidade no trato com as crianças, mulheres e pessoas não pertencentes ao grupo étnico, que por ventura estejam morando na comunidade”.

De acordo com os depoimentos das mães, o que faz sentir-se Terena:

E o sentimento da gente de ser tereno é que a gente é educado, memo pobre. Muito pobre né. (Veriana Alves).

Pra ser nós que somos índios tem que aprender, acho que da cultura tem que levar, acho que é assim, tem que aprender a falar nossa língua, acho que muitas crianças não tão falando, assim que eu quero, porque eu mesmo não falo, eu quero que meu filho seja educado com essas coisas de tereno né. É importante ser terena, eu acho, eu pelo menos, eu gosto de ser índia, meus filhos também acho que gosta [...] É por causa que eu acho que eu nasci terena e tem sangue de índio terena. (Márcia Aparecida Pinto Alcântara).

Eu sô terena, porque meu pai é terena e minha mãe é terena [...] Acho que a nossa língua é importante [...] Meus filhos, são filhos de terena, o pai, a mãe, os avós são terena. (Lucimara Alves Gabriel Alcântara).

Para Meliá (1979, p. 11), a “educação indígena é ensinar e aprender a cultura, durante toda a vida em todos os aspectos [...], permite de fato um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade”. Apesar do autor ter realizado sua pesquisa na década de 70, seus dados podem ser considerados na realidade estudada, já que focaliza a educação indígena como um processo global, cuja cultura é ensinada e aprendida em socialização. Aponta uma educação para um ser “ele” próprio, para o prazer de viver, já que consideram cada pessoa única e, assim, constituindo a alteridade de seu povo. Essa alteridade é uma filosofia de vida, que permite este modo de ser indígena e sua cultura ser reproduzida nas novas gerações.

É evidente que se trata de um processo complexo e amplo que envolve o dia a dia da aldeia Buriti. Esta, por sua vez, é local da memória, do acervo das representações sociais e da memória oral. É o acervo vivo e histórico dos saberes e práticas na qual se encontram passado e presente re-significando o futuro, conforme os intercâmbios

interétnicos. A criança constrói sua identidade no foco da socialização. A cultura é ensinada e aprendida por meio de conversas, da transmissão oral do repertório cultural do grupo, através de gestos e atitudes que as crianças observam e compartilham (MUÑOZ, 2003).

A aldeia Buriti tem um contexto social fundado na tradição oral⁵², sendo que seu acervo histórico está na memória de seus anciãos. Este conhecimento é muito respeitado por todos. Os anciãos são homens sábios que, além da palavra oral, também, dominam as práticas, os valores e o costume das coisas. A aldeia Buriti vivencia a educação indígena pautada na solidariedade, compartilhando saberes e habilidades.

Esse saber indígena é a experiência que incide no saber fazer e no saber ensinar. É resultado do respeito, da capacidade de observar os processos naturais com paciência para, daí, então, diferenciar, selecionar, nomear e usar. A base da educação indígena na aldeia Buriti é a paciência, a resistência passiva, pela sabedoria, pela estratégia de saber esperar.

A potência da aprendizagem está em respeitar e cultivar o que se deseja. Em observação na escola, pude sentir que esta paciência, revestida de conduta calma e pacata permeia a postura dos professores. São os traços da educação indígena dialogando com o fazer pedagógico da escola.

O aprender fazendo só é possível porque acontece junto com o ensinar fazendo. Quem ensina faz e quem aprende observa até conseguir apropriar-se do fazer. O fazer aprendendo é, no fundo, um dar-se conta de fazer tal atividade. A persistência, a paciência e o silêncio envolvem tanto quem ensina como quem aprende.

Ensinar e aprender, na aldeia e na escola, encontram-se na postura dos responsáveis de estar sempre ao lado de quem aprende. Aprende-se olhando a fazer e se ensina na ação praticada, na manifestação vivida. Esta é uma característica da tradição oral, na qual se aprende e ensina fazendo. É deste modo que os professores tentam realizar o seu trabalho.

⁵² A tradição oral imprime características significativas nessas sociedades. O aprendizado é lento e necessita do aperfeiçoamento da atenção, do saber ouvir, enxergar, sentir. Observa-se muito e pergunta-se pouco (JUNQUEIRA, 2002).

Um valor fundamental da educação Terena familiar é o respeito. Ele está no gesto, no corpo, na voz, nos olhos, na inclinação. Expressa-se na atitude reverente, cuidadosa, silenciosa, sem palavras tanto pela natureza como pelo outro, em especial pelos mais velhos. A saudação é uma manifestação desse respeito pela criança, ancião, jovem, a mãe terra. Este mesmo respeito adentra a escola. Em observação em campo percebi o quanto as crianças respeitam seus familiares e os professores. Suas condutas são marcadas por este valor. No relato das mães ele é fundamental:

O respeito aos mais velhos, isso é verdade mesmo, porque isso que eu ensino para os meus filhos, para as minhas filhas e, portanto, nesse ponto eu não tenho reclamação das minhas filhas, nem dos meus filhos, porque do jeito que eu criei tão seguindo, não toma raiva de ninguém, respeita os mais velhos, por exemplo, chega uma pessoa estranha, tem que sabe recebe, tem que sabe conversa. Estudado ou sem estudo mais mostrará o respeito, mostrará a boa educação, isso eu falo para as minhas crianças (Veriana Alves).

Eu acho que a educação de hoje tá mais é diferente do passado porque acontece muitas coisas na televisão, que às vezes a gente educa de um jeito e eles tenta copiar o da televisão[...] Antes, as crianças quando nascia os avós, as mães conversavam com eles no idioma e depois, daí dos meus filhos pra cá, os avós não conversaram com eles, então, eles não sabem, agora que tá tendo na escola, os professores fala o idioma, da nossa língua mesmo. A nossa língua né[...] O que não pode faltar também é o respeito. Respeitar os mais velhos, não responder né, não usar mal palavra com os mais velhos, respeitar (Lucimara Alves Gabriel Alcântara).

Olhar a criança Terena hoje e compará-la com o passado possibilita constatar as mudanças que ocorreram e alteraram significativamente o modo de viver na aldeia. Apesar de sentirem as mudanças ocorridas no processo educativo, principalmente pela influência da mídia, a identidade das crianças se apresenta com fortes marcas de sua alteridade Terena.

Segundo Fleuri (2003, p. 24), “a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Essa identificação que a criança vai construindo com as diferentes possibilidades do universo de pertencimento, relacional e identitários constituem modos distintos de se conduzir e de interpretar a realidade.

O sentido de pertencer está vinculado à percepção do território que a criança Terena da Buriti expressa nos costumes, na linguagem em relação ao mundo natural. O entorno é carregado de significações que as crianças vão reconhecendo e registrando ao

longo de seu desenvolvimento. A identidade indígena se enraíza e se prolonga no seu território, pois a memória do passado revela o seu saber ser.

A criança Terena da Buriti aprende vivendo, participando da rotina da aldeia. As pessoas responsáveis pela sua educação são membros do grupo residencial, os parentes próximos. Sua educação corresponde à própria vida no grupo, suas aprendizagens são oriundas destas relações estabelecidas de modo informal e cultural. Portanto, os conhecimentos partilhados são considerados imprescindíveis à sobrevivência, ao bem-estar e à constituição de suas identidades culturais.

Segundo dados registrados no diário de campo, as crianças estão por todos os lugares, especialmente nas casas, na escola, nos terrenos, nos vizinhos, no córrego, no campinho de futebol, nas árvores que estão com frutos da época, pelas vizinhanças.

No passado, as brincadeiras eram na várzea, no roçado (espantando passarinho), fazia estilingue, arco e flecha para brincar. Hoje, a rotina das crianças ainda é brincar - gostam de correr, pega-pega, jogar futebol, escolinha, pular corda, desenhar, queimada, coelhinho sai da toca, bandeirinha, desfile, assistir TV ou DVD. Há, inclusive, uma preocupação dos pais em relação ao excesso da TV na rotina das crianças, como já foi comentado anteriormente. Posso afirmar, porém, que as mães reconhecem os benefícios do mundo atual como o acesso à escolarização, acreditando na possibilidade de conquistar uma vida melhor, mesmo que estes alterem, mais uma vez, aspectos e valores da cultura Terena exigindo novas negociações.

As brincadeiras das crianças estão influenciadas pela pedagogia escolar. Na preferência, nota-se que são as vividas no âmbito escolar ou do contexto cultural do não índio. Apesar desta forte influência no âmbito familiar os meninos gostam de carrinhos e as meninas gostam de bonecas e casinha. Há uma situação diferenciada que é brincar de casinha na árvore, ir pescar e tomar banho no córrego. O campo de futebol se constitui em um lugar importante na socialização das crianças, pois sempre estão por lá.

A vida social é intensa já que estão sempre presentes nos acontecimentos festivos, sejam de cunho religioso ou cultural. Nos festejos da Buriti como: São Sebastião, São João, Semana Santa, Festa de Nossa Senhora Aparecida (07/09), Dia do Índio, Festas

culturais da escola, o aniversário de 15 anos⁵³ das meninas, a presença das crianças é marcante e participam até que se cansam e desejem dormir.

Foto 20 - Crianças brincando (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 21 - Crianças brincando (B).



Fonte: Arquivo da autora.

⁵³ A comemoração do aniversário de 15 anos das meninas está começando a fazer parte dos festejos culturais na aldeia Buriti. Conforme registro, eles reconhecerem que isto não é da cultura Terena, e que é mais uma adesão à cultura do não-índio.

Foto 22 - Crianças em roda de conversa (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 23 - Crianças em roda de conversa (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 24 - Crianças acompanhando passagem da bandeira de São Sebastião (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 25 - Crianças acompanhando passagem da bandeira de São Sebastião (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Todas as crianças colaboram, de alguma forma, na vida diária. Ajudam no serviço da casa conforme a necessidade e a idade. As meninas ajudam nas tarefas que as mães executam e os meninos ajudam nas tarefas que os pais executam. Isso acontece quando a família tem crianças dos dois sexos; porém, quando na família tem somente menino ou menina, eles fazem qualquer tarefa independente do sexo. Em registro de campo, as crianças relataram que ajudam nas tarefas diárias, mas que não gostam muito de lavar louça e varrer o quintal.

Quando há algum trabalho que envolve grupo de adultos - como cobrir uma varanda com folha de bacuri, preparo das festividades elas estão por perto fazendo o que são capazes. Também são responsáveis por algumas funções sociais do dia a dia como levar recado e distribuir ou entregar algum produto que foi cultivado naquela vila / família para os parentes ou vizinhos. As crianças mais velhas ajudam a cuidar dos irmãos ou parentes menores e podem ajudar algum vizinho, quando houver necessidade.

Essas interações das crianças com os acontecimentos da vida na aldeia Buriti, indicam que suas identidades são construídas em meio aos movimentos culturais do contexto. Este movimento é crescente e favorece a ampliação das construções acerca daquilo que os adultos as apresentam. As representações coletivas (linguagem, símbolos, rituais, instituições...), vão se traduzindo no modo de ser, pensar e agir em constante contato com as novas formas de representação.

As identidades e as concepções culturais não se compõem por uma única fonte, mas são formadas a partir de encontros e desencontros do indivíduo com o meio no qual se encontra. Para Backes (2005, p. 2), a cultura “é a articulação entre dimensões humanas: as práticas culturais, econômicas e políticas. Tudo está entranhado de significado e vinculado ao poder. A cultura é a própria linguagem, nutrindo um sistema de regulação e de governo das identidades culturais”.

A cultura é considerada uma construção social, que resulta da constante interação das tradições com o que se vive naquele determinado momento. Ela é dinâmica, construída na interação com outro.

Desde o início da humanidade, os movimentos de migração do homem para a ocupação e conquista do espaço geográfico, fizeram ou caracterizaram o conceito de cultura como uma construção, resultado de encontros e espaço de lutas. E esses encontros

nos permitem visualizar, que a cultura não é simplesmente um conjunto de crenças, valores ou tradições que são passadas ou compartilhadas entre pessoas e grupos distintos. Mas, especialmente pode ser pensada como um campo de luta, confronto e contestação entre sentidos e sentimentos que são compartilhados.

Portanto, tudo que envolve o ser humano é cultura, não há vida sem cultura, ou melhor, é a cultura que dá sentido, significado à vida. É por meio da cultura que encontramos respostas às coisas e a todos os conflitos. Segundo Hall (2003, p. 16):

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para decodificar, organizar e regular sua conduta em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas 'culturas'. Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Essa consideração confirma que cada grupo social constrói suas particularidades no viver e resolver seus problemas, no satisfazer suas necessidades materiais e imateriais como a língua, as crenças e religiosidade no relacionar-se com os outros. As variadas manifestações e diferentes formas de responder a uma dada situação traduzem a amplitude da diversidade cultural.

Considerando as intensas relações interétnicas convergimos para a idéia de que toda cultura é híbrida, já que é resultado desses encontros interculturais. O conceito de hibridismo cultural nos remete a Homi Bhabha (1998), pois, segundo ele, um contexto cultural híbrido não é aquele no qual encontraremos a síntese das culturas, mas, especificamente, as ambivalências.

Essa hibridez transparece nas falas de vários membros da aldeia e, em especial, no depoimento de alguns professores ao relatarem suas origens étnicas:

[...] Eu vou dizer que tenho a mãe Terena e o pai Kadiwéu, então eu não puxo nem muito pro Kadiwéu e nem muito pro Terena. Mas, convivo na etnia Terena mas sou registrada como Kadiwéu, porque é aquela questão o pai tem que puxar pra determinada etnia, então o valor para mim vem ser a minha educação. Eu tenho também este lado aprendi o modo da educação, a maneira do Kadiwéu e também a maneira do Terena que são totalmente diferentes. O que é certo pra cultura Kadiwéu é errado pro Terena e o que é errado pro Terena é certo pro Kadiwéu. Certo [...] (Prof^a Edineide Bernardes Farias).

[...] Sou filho de pai Guaicurus (acredita que é daí sua mistura afro) com mãe Terena; ambos falantes de suas línguas nativas. Cresci familiarizado com os dois, mas aprendi mesmo o Terena. Eu me sinto uma pessoa muito decidida e ativa atribuo ao jeito guerreiro do Guaicurus, pois os Terena são mais mansos e reflexivos. Mudei muito de um lugar para outro, sempre em busca de escola [...]
(Prof. Noel Patrocínio).

Quando grupos étnicos se relacionam, não ocorre, simplesmente, o que chamamos de mistura, mas acontece o encontro de pluralidade de significados e sentidos. E, assim, vamos reconhecendo de onde o outro fala, como fala e por que fala. É nesse espaço, entre as culturas, que a interculturalidade vai criando possibilidades de novos diálogos, desmistificando os preconceitos e os estereótipos. Com este foco ambivalente, os aspectos culturais se encontram na flexibilidade e não na sobreposição, num contexto de fronteira entre estes grupos étnicos.

A demarcação e o reconhecimento dos territórios indígenas podem até trazer embutida a conotação de isolamento ou exclusão, mas a dimensão de fronteira étnica não pode se caracterizar como limite ou separação. Pelo contrário, as fronteiras seguem espaços de contato, de intercâmbio e de interação, ou espaços de troca de conhecimento e de criação de novos conhecimentos, nos quais se afirma e se conhece a identidade e a riqueza cultural do outro, de acordo com Silva e Ferreira (2001). Nesse processo, emerge com força o papel da educação e das escolas, situadas nesses “espaços de fronteira” e, por isso, sua importância como “espaços de interculturalidade”.

De acordo com Barth (apud SILVA; FERREIRA, 2001, p. 68), fronteiras étnicas não são limites que separam, mas espaços de contato, de intercâmbio, de interação e de troca. São, por isso mesmo, espaços de afirmação da identidade e da diferença.

Brand (2001) ressalta o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo e a escola indígena como lugar privilegiado de pensar relações e conflitos e de construir novas respostas, a partir da história do respectivo povo indígena e das histórias dos outros.

Portanto, é a cultura que dá sentido ao mundo, ou seja, é a cultura que dá significado à identidade do indivíduo. Se, ao invés de pensarmos em cultura no singular, passarmos para culturas no plural, caberá a educação não o determinismo e a imposição de uma única verdade, mas, como diz Veiga Neto (2003, p. 13), “é mostrar como o mundo é

constituído nos jogos de poder / saber por aqueles que falam nele e dele, e como se podem criar outras formas de estar nele”. Estas questões são apontadas nos depoimentos abaixo:

O respeito pelos mais velhos e professores é fundamental [...] Acho que o marcante é o amor à terra, aos usos e costumes, cultura. Na escola tá um pouco diferente porque os pais já não dominam a língua Terena. O ouvir e o conviver com a língua é gostar, traz dentro o ser indígena [...] Eu fui uma criança curiosa, e ser curioso é prestar atenção. Tudo eu olhava, observava, e aprendia. Hoje na escola as crianças até são, mas não são falante. É uma luta para falar, mas eles aprendem (Prof. Noel Patrocínio).

[...] Eu procuro trabalhá com eles de acordo com meus conhecimentos passados de pai pra filho, então eu estou sempre conscientizando eles para que eles realmente não esqueçam da nossa cultura, ou seja da nossa identidade (Prof. Ramão Firmino).

Percebe-se, então, que os valores da cultura Terena perpassam tudo o que acontece na vida de cada um e nas representações que constroem ao longo de suas interações; lugarizando e individualizando o sujeito. A identidade do indivíduo está vinculada ao que ele não se sente ser, à diferença que o distingue do outro. Sempre que consideramos a identidade de alguém, temos que pensar em que ele é diferente. Esse sentimento de pertença é traduzido na afirmação abaixo:

[...] Eu sou um entusiasta, um apaixonado pelo meu povo, isso me ascende, altera minha adrenalina. O amor pela causa é isso que é a razão do viver (Prof. Noel Patrocínio).

Entretanto, a diferença é, em si, um processo de diferenciação que não tem fim, está sempre em movimento. É importante ressaltar que tudo que existe é resultado da ação e do trabalho do homem, rompendo com a condição de naturalidade das coisas ou dos fenômenos. Somos capturados por discursos, explorações econômicas e materiais sempre vinculados às culturas. Estas relações de poder, das quais os Terena sofrem influências e influenciam, é que vão definindo suas identidades, demarcando as fronteiras entre os grupos étnicos constituindo os processos de inclusão e exclusão dos indivíduos a determinadas identidades. Ao referirem-se à questão alteridade, o que é ser Terena, os professores afirmam:

Não vou dizer só Terena, vou dizer indígena, muitos dizem ah! não fala mais a língua não é mais índio, pra mim isso eu ouvi muito na universidade colegas, professores, mas tem aqueles que não ouvem não querem saber. Pra mim é essa questão, não sabe, claro! eu não sei porque eu sou de uma geração nova, meus pais não sabem, meu pai fala Kadiwéu, mas tem um outro problema, o Kadiwéu tem duas línguas: o homem fala de uma maneira e a mulher de outra, meu pai

jamais me ensina porque ele é homem, ele ensina meu irmão. A minha mãe não fala nem Terena, então ela compreende Kadiwéu, e eu acabei ficando sem nenhuma. Então, é meio que difícil viver às vezes com essa situação e a minha identidade tá mais no fato indígena. Você é Terena ou Kadiwéu? A Indígena. E explico mas porque, todo mundo ou é Xavante, Kadiwéu perai, mas e você? Tento explicar essa mistura de etnia [...] (Prof^a Edineide Bernardo Farias).

A partir do momento que eu disser eu sou um Terena, eu assumo a minha identidade, através das minhas tradições, dos costumes, através da educação, dos pais Terena, através do meio do convívio social diferente. Então, eu me conheço como Terena, por causa dessas coisas, e são realmente um ponto positivo, não menosprezando as outras etnias, mas [...] Eu me identifico como Terena por causa dessas coisas que disse [...] (Prof. Ramão Firmino).

Este é o mundo pós-moderno⁵⁴, no qual não existe identidade pura e original. Todas as identidades são resultados de encontros híbridos, miscigenações, de cruzamentos de fronteiras. Vivemos, hoje, identidades ambíguas, indefinidas e incondicionalmente atravessadas pela cultura. O poder e o conhecimento são parceiros nas relações entre as pessoas. Nesse processo, a construção do outro era dada pelas representações que tínhamos dele, ele se tornava um depositário de todas as nossas crenças sobre sua cultura. Porém, hoje, acreditamos que este outro ou este eu mesmo é multicultural, pois compartilha da idéia do encontro cultural, da convivência, do hibridismo, do intercâmbio simbólico. Este outro é alguém semelhante e diferente, a quem não basta o respeito, mas que prescinde de que estabeleçamos o diálogo e a alteridade.

Desta forma, no interior de cada um criam-se tensões entre os discursos ocasionando um eco, e, pelas tensões, os discursos vão se reunindo e encarnando a exterioridade que é a própria interioridade cultural. Nesse contexto, o sujeito vive e se constitui numa rede de discursos que implica, radicalmente, nas representações conforme as significações com as quais se identifica, constituindo sua identidade. É a linguagem que favorece estes significados, ajuda a tecer as relações de poder e regulamentação do sujeito e do social e, ao mesmo tempo, tece as diferenças entre as identidades sociais. Portanto, a cultura constitui as significações compartilhadas por um determinado grupo, conforme os códigos culturais que se dispõem.

⁵⁴ Segundo Silva (1998), o que caracteriza o pós-moderno é o apagamento de algumas fronteiras ou separações até então importantes, é a expansão do conceito de cultura, rompendo com as barreiras e distinções entre alta e baixa cultura. Essa maneira de ver as relações possibilita a abertura de um amplo terreno de artefatos culturais para a análise crítica do mundo.

Mas, quem controla a cultura? Quem tem o direito de definir as identidades? Como se lida com as diferenças? Como desconstruir as representações negativas que temos dos outros? E os preconceitos? Como podemos usar a linguagem de modo a combater a desigualdade e criar relações sociais justas? Para Veiga Neto (2003, p. 14), “as conseqüências dessa virada são imensas. Ela estilhaça aos cacos e pluraliza não apenas a linguagem, mas também a cultura, e nos leva a falar em linguagens e culturas”.

É preciso que nos abramos para as culturas, para os outros povos, para iniciarmos um novo diálogo. Diálogo que fará brotar novos projetos, posturas pessoais e profissionais, resultando das novas relações estabelecidas, rumo a novas possibilidades de vivências e aprendizagens. Diálogo que, segundo Azibeiro (2003, p. 96), “refere-se à possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, inclusive aparentemente antagônicas, que nem se fundem nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais”.

Neste capítulo foi possível perceber a capacidade que os Terena têm em dialogar e negociar com os índios de outras etnias e com os não índios, suas necessidades à sobrevivência étnica. O quanto suas estratégias de luta provocaram as traduções de suas tradições, que os mantêm Terena; uma etnia diferenciada que continua a luta pelos desejos de seu povo. No capítulo a seguir, apresento a trajetória da educação escolar dos Terena.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESCOLAR TERENA

Sugere o porvir com o que não se pode antecipar, predizer, aquilo que não se fabrica, mas que nasce do impossível ao verdadeiro. Esse porvir traz um “talvez que é possível impossível e que ressoa muito bem tanto com o milagre”. Este porvir está relacionado à fecundidade que a educação pode oferecer, pois podemos dar ao outro um destino diferente do nosso, abrindo-o para as possibilidades do que aparentemente é impossível (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 199).

Antes da escolarização, o fazer, o brincar, o viver, isto é, as ações das crianças Terena da aldeia Buriti estão vinculadas às relações culturais estabelecidas com seu grupo étnico. O iniciar da vida escolar provoca inquietações sobre os deslizamentos que sua identidade possa sofrer. Até que ponto a educação escolar dialoga com a educação indígena construída em sociedade?

O objetivo desta pesquisa também é investigar sobre a educação escolar indígena e como estas crianças vivenciam este processo de educação. Qual a relação entre as maneiras como as ensinam? Qual é o sentido da escola na aldeia Buriti, em especial, a estas crianças? Seus familiares podem ajudar de alguma forma a intermediar o diálogo entre maneiras distintas de ensinar?

Pautando-se nestas idéias, que tipo de relação existe entre o ensinar no ambiente familiar, que é o seu primeiro espaço de socialização, em relação à maneira de ensinar na escola, um de seus espaços de socialização secundária. Será que as práticas da educação escolar indígena são de envolvimento, compreensão, diálogo e troca para que não

ocorram descontinuidades e desencontros nos modos de aprender e ser até aqui constituídos por essas crianças da Buriti?

Investigar, discutir e entender como se processa esse desencadear da aprendizagem estará trazendo mais possibilidades de acertos para uma educação escolar adequada às crianças da Buriti. De acordo com a minha experiência profissional, penso que para continuar aprendendo é necessário ser visto e ser ouvido na realidade a qual pertença. Sendo assim, que processo escolar é mais adequado à criança indígena?

A educação escolar, apesar de fazer parte do contexto educacional indígena e se propor a trabalhar numa perspectiva da diferença e da interculturalidade, é uma construção do não índio. É fundamental assegurar que este espaço seja adequado e significativo para cada grupo étnico e, em especial, à criança Terena da Buriti. É uma provocação à desconstrução dos modelos unívocos e etnocêntricos⁵⁵ de educação, exigindo um novo pensamento, disponibilidade para experiências de descentramento, deixando de lado as certezas. Segundo Fleuri (2003 p. 17), “é uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e oportunidades, uma proposta democrática”.

Nascimento, Brand, e Aguilera Urquiza (2007) questionam se a educação escolar não deveria ser condizente com a educação indígena, que é pautada na liberdade, autonomia, experimentação, observação, participação livre no cotidiano, nos conflitos, nas contradições, tendo acesso a todos os lugares e situações. A escola pode dar conta de uma ordem vivida de outro modo, com espíritos lúdicos, com uma formalidade ressignificada e traduzida à etnia específica? Será que assim, a escola não seria um lugar de aprendizagem mais contextualizada à realidade indígena?

Os autores citados afirmam que a educação escolar indígena pode ser entendida como espaço de fronteira, por conta dos deslocamentos que a criança realiza em vários aspectos como: social, geográfico, simbólico... Sugerem, também, que se coloque a educação no enfoque da diferença cultural, sem um olhar hierarquizado, mas na

⁵⁵ Etnocentrismo não permite ver o indivíduo em sua particularidade, mas como algo genérico. Consiste em julgar como certo/errado, feio/bonito, normal/anormal, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais. Ele se aproxima do preconceito, da desqualificação, da negação da humanidade do outro (SILVA, 2004, p. 431).

possibilidade de cada cultura ter o seu sentido em si mesmo, enriquecendo-se ou transformando-se nas relações com as outras culturas.

Nascimento (2004) sugere que a educação escolar indígena deveria ser diferenciada no sentido de se questionar que tipo de sujeito deseja formar. Só assim teríamos a construção de propostas adequadas às necessidades dos povos indígenas, além de garantir ao índio sua efetiva participação na sua própria formação.

Essa diferença deve ser pensada como singularidade de um grupo que a define e caracteriza e, ao mesmo tempo, faz brotar suas particularidades. É neste contexto escolar que a criança indígena poderá construir-se significativamente de acordo com seus desejos e necessidades. A capacidade criativa e construtiva dos envolvidos deve ser contemplada de acordo com o contexto e a cultura indígena.

A educação escolar indígena passou a ser uma indagação de pesquisadores não indígenas e está se tornando também uma preocupação dos professores indígenas. Porém, ainda hoje nos deparamos com práticas descontextualizadas e impositivas, fundadas no conceito de cultura fixas e estáticas. Se compreendermos a cultura como uma construção social do indivíduo, que jamais abandona seus valores em detrimento de outros, perceberíamos o quanto estas práticas estão ultrapassadas.

Na realidade, não se deixa de ser uma coisa para ser outra. O que ocorre é um grande processo de interação, negociação e ressignificação entre os indivíduos e suas culturas, possibilitando aprender novos modos de ver e significar o mundo, no qual vai se identificando, deslocando, traduzindo sua cultura. As culturas vão sofrendo modificações porque os grupos se transformam, historicamente. Assim como as identidades culturais se deslocam por conta das descontinuidades, ocorridas pelos processos históricos de desterritorialização e territorialização. As identidades culturais vão se tornando híbridas e deslizantes (FLEURI, 2003, p. 55).

A escola é um espaço de troca, de diálogo, de descobertas e convivências. É um lugar⁵⁶, no qual os confrontos se explicitam e o poder se exercita, colocando à mostra as estratégias de dominação. Nela encontramos uma riqueza cultural que vem do cotidiano vivido por todos os seus membros.

⁵⁶ Conceito de lugar indica “porção do ambiente transformado pela ocupação, pelo uso e, sobretudo prenhes de significação social, que indica quem e em que situação pode estar ali” (GODOI, 1998, p. 97).

A escola indígena, além da consideração anterior, é um território e, como tal, se constitui em realidade relacional para todos que compartilham da mesma cultura. Se a considerarmos assim, como um território, Little (2002, p. 3-4), diz que “qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos; e para pensarmos temos que considerar a abordagem histórica que trata do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi definido ou reafirmado”. Deste modo, só é possível pensar na escola indígena Terena da Buriti, ou qualquer outra escola indígena, se considerarmos os respectivos processos históricos pelos quais o grupo étnico passou.

Sobre a escola indígena, Silva (2004, p. 159), afirma que:

[...] onde quer que exista escola, ela é sempre parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. [...] não há escola senão como instrumento de produção e reprodução do socius [...] Pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho tal como se define na sociedade em que está inserida parece ser uma ingenuidade comprometedora.

A educação escolar indígena, mais do que qualquer outra escola, deveria não só se preocupar em promover o desenvolvimento na aprendizagem de determinados conteúdos. Deveria também, privilegiar o desenvolvimento da postura política de afirmação e reconhecimento da identidade, necessários para que a criança ou indivíduo se sinta pertencente ao seu grupo étnico. Este fortalecimento étnico contribuiria para afirmação da identidade individual e coletiva de cada povo. O que a escola fez no passado com as crianças indígenas? E o que está fazendo atualmente? O que mudou?

A história mostra que a educação escolar indígena proposta desde os idos da colonização foi criada para aniquilar, culturalmente, esses povos. A evangelização como marco referencial deste processo educativo, foi uma atitude arrogante dos colonizadores, pois acreditavam na idéia de que estes precisavam ser ‘convertidos’ para serem considerados humanos. E para tirá-los do ‘atraso’ deveriam ser alfabetizados na língua oficial, na tentativa de sufocar suas culturas, confirmando a imposição da cultura europeia aos indígenas.

Nesse processo, a escola é um território que ocupa um papel importante nas relações entre conhecimento, poder e dominação para a negociação entre as identidades culturais. Que valor esta escola pode ter para estes povos? Que possibilidades ela pode

oferecer? Na luta pelo poder, a escola está a serviço de quem? Uma educação intercultural poderia responder às necessidades de cada cultura? Qual é a melhor escola para essa criança indígena? Como lidar com as diferenças dentro do sistema nacional? Outras questões poderiam ser levantadas, mas não é o propósito aqui, e sim ressaltar que não devemos esquecer que a escola é uma representação, um discurso do não índio, construído por meio de um processo seletivo de ênfases e exclusões.

Nesse contexto, o que ameaça a alteridade e a diferença das crianças indígenas da Buriti é a continuidade da imposição da cultura do não índio, em especial, a imposição de tudo que compõe o currículo ‘pronto’ da escola em que ela está inserida. O não saber mais a língua, as brincadeiras, as comidas e outros traços de características da cultura Terena nos remete as idéias de Skliar (2003), que questiona a postura do colonizado que deixa seus conhecimentos e assume o conhecimento do colonizador. Sua alteridade se traduz em meio ao processo de destruição e sepultamento de sua própria cultura. Assim como este sujeito colonizado vai “desvestindo-se” e ou até mesmo “desetnicizando-se”, despojando-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença.

A escola é o espaço, o lugar, o território que começa a dar voz a disseminação da cultura Terena na Buriti, como já vimos anteriormente, no capítulo I. A educação escolar vem sendo motivo de empenho para os Terena da Buriti, pois acreditam que através da formação acadêmica poderão negociar melhores condições de sustentabilidade e, conseqüentemente, de cidadania. Porém, a educação escolar na aldeia Buriti, ainda está pautada num currículo que vem ‘pronto’ da secretaria municipal de educação; sofrendo alguns acréscimos dos aspectos culturais Terena, fruto da iniciativa dos membros da escola.

O programa estabelecido para a educação nacional, em geral, é, deficitário para as crianças não índias. O que dizer, então, para as crianças das aldeias que poderiam usufruir de uma proposta diferenciada e intercultural! Independente do termo utilizado para nos referirmos ao tipo de educação oferecida às crianças indígenas, o grande problema que enfrentamos, nas relações sociais, é o descaso dos que conduzem este processo junto ao contexto indígena, devido à incapacidade dessas pessoas de desconstruírem seus olhares etnocêntricos, abrindo a possibilidade de se respeitar as diferenças e não tratá-las como invisíveis ou inferiores.

A interculturalidade, segundo Fleuri (2003, p. 45) “é um processo lento de auto-recuperação social e cultural, bem como de reconstrução da auto-estima e de uma auto-imagem positiva”. Esta lentidão característica da interculturalidade é compreendida quando constatamos que a escola da aldeia Buriti, apesar de ter mais de um século de existência e luta ainda não se configura como intercultural, posto que depende da reconstrução de seus próprios interlocutores.

Os processos históricos que permeiam esta escola são complexos, porque estão vinculados aos processos de desterritorialização e territorialização. Todos nós somos “sobreviventes” das sociedades coloniais, homogêneas e monoculturais, conduzidas por um modelo cultural superior, que deveria ser assimilado pelas culturas das margens, isto é, as consideradas inferiores. Brand (2001), ressalta que a cultura indígena é considerada como uma cultura “primitiva”, ainda hoje julgada como “imprestável”, buscando-se impor aos povos indígenas a sua própria negação e desintegração como sociedades constituídas.

Embora hoje, Mato Grosso do Sul ocupe o terceiro lugar, no número de índios, conforme o censo 2000, já comentado no capítulo I, não foram percebidos no decorrer do processo de colonização regional, como portadores de direito, ou sociedades organizadas e aqui já estabelecidas (BRAND, 2001). Em nenhum momento da história regional percebe-se a preocupação, por parte dos povos que aqui chegaram e dos governos, em negociar, consultar ou sequer respeitar as etnias e seus direitos, já claramente explicitados nos textos legais⁵⁷ e apoiados em sua anterioridade na região.

Pelo contrário, esta invisibilidade étnica que os povos indígenas locais sofrem é resultado da história regional marcada por conflitos e desrespeito a estes povos por parte da sociedade local, até porque a região é predominantemente latifundiária e por isso, as relações sempre foram marcadas por tensões vinculadas aos processos de desterritorialização e territorialização dos mesmos.

É possível respeitar o diferente, sem prejudicar a ninguém. Mas, quem é o diferente? Na realidade somos todos nós, dependendo de quem fala e de onde olha. Contudo por conta de um modelo cultural, é a maioria que fica à margem da sociedade, a grande massa populacional é que é considerada diferente.

⁵⁷ Refiro-me a Lei nº 6.001, as diversas Constituições Federais desde 1934 em especial, a Constituição de 1988, RCNEI 1998 e LDB 9.394/96.

Essa visão etnocêntrica, na qual uma cultura é considerada como superior e as outras culturas julgadas e explicadas como inferiores, é oriunda da visão colonialista que criou representações e modelos socioculturais estáticos como certos. Viemos de um mundo universal, de linguagem única, superior e melhor, de imposições e verdades absolutas, na qual o desejo do dominante é o de concretizar a unificação dos povos e das culturas. Cultivamos a tradição de uma sociedade que foi criada e imaginada, para assim tentar garantir uma identidade nacional.

Em contrapartida, vivemos hoje numa sociedade do pós, que não significa termos passado ou virado a página da história, mas, principalmente, uma época de crítica ao modelo cultural homogêneo. Uma sociedade de cultura de imagens que rompe com o pensamento linear e abala a argumentação crítica e racional. A criatividade imprime, hoje, uma diversidade de estilos de vida que é disseminada pela mídia, a qual subverte a tudo que tem valor na vida (SILVA, 1998).

Este mesmo autor diz que a cultura deve ser entendida como uma forma de vida, que abrange as idéias, atitudes, linguagens, práticas culturais, instituições sempre num contexto social, de relações de negociação, de conflito e de poder. Somos mediatizados por uma linguagem que não é única, mas complexa, diversa e polifônica possível de estabelecer um diálogo que respeita, considera e não exclui.

É um mundo em que a cultura também significa o “terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de senso comum que se enraízam na vida popular e ajudaram a moldá-las” (HALL, 2003, p. 26). Estamos falando de um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados, do coletivo, do além do horizonte étnico, onde as culturas não podem ser comparadas. Elas são importantes por constituírem a expressão de um grupo, de um povo, sua identidade, fator de reconhecimento e respeito, e, sob este ponto de vista, cada cultura é específica. Isso tudo é o que a tradução nos revela e nos indaga sobre nossa própria identidade cultural.

Pois bem, em meio à tradição das culturas e às traduções multiculturais é que os Terena da Buriti buscam a educação como meio de luta e sobrevivência. Assim, cabem indagações à etnia pesquisada: que paradigma educacional deseja construir? Que educação

está se propondo a realizar? Que tipos de relações precisam ou podem estabelecer com o outro? É possível educar para o exercício intercultural?

Para iluminar essas reflexões, vêm as palavras de Delors (apud BRAND, 2002, p. 153) sobre as condições dos docentes na realidade educativa:

[...] professores com experiências apenas monoculturais e uma visão estática de cultura terão muita dificuldade em lidar com práticas interculturais [...]. Os professores precisam superar posturas dogmáticas que **matam o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver**, destacando que estes podem **ser mais prejudiciais do que úteis** [...] (grifo do autor).

Não se pretende afirmar que não seja possível realizar alguma mudança a partir dos professores. Pelo contrário, deve-se chamar atenção para a urgência na formação inicial e continuada dos mesmos, sejam estes índios ou não índios. Ainda fazendo uso do pensamento de Vieira (apud BRAND, 2002, p. 153), “quanto mais se aprende acerca do mundo exterior, mais aprendemos sobre nós mesmos”. Então é evidente o quanto é necessário repensar e investir na formação destes.

Segundo Teixeira (2006), os professores de modo geral, sempre estiveram inseridos nas estruturas e processos históricos amplos da formação social brasileira. Ocupam um lugar significativo nas relações humanas, podendo ser considerados como atores de grande visibilidade. Todavia, será que todos os professores ocupam realmente este lugar? Que visibilidades possuem? Apesar dessa inserção historicossocial os professores têm demonstrado pouca visibilidade para trabalhar questões como diferenças culturais, discriminação, preconceito.

Na escola da aldeia Buriti, alguns professores reconhecem que precisam de melhor preparo, porém preocupam-se mais com os aspectos relacionados aos conteúdos. Uma amostra dessa visibilidade crucial para sua mudança, foi evidenciada na fala do Professor Noel:

A base dos professores é fraca, o professor precisa ser exigente, comunicativo, ser claro, saber organizar o pensamento e separar o bom e o ruim ao estar numa sala de aula. Dizer aos alunos que tem que ser bom no que faz. Exigir a grafia correta. Você não escreve para você, mas para o outro. A comunicação deve ser clara. Quem não lê como vai enriquecer o conhecimento, o vocabulário?

O RCNEI (1998, p. 43), prevê a formação dos professores indígenas como pesquisadores e articuladores do processo educativo:

Os professores indígenas devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino aprendizagem como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e reflexões crítica por parte de todos os que participam dela. Ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola (BRASIL, 1998, p. 43).

Contudo, este processo depende de instâncias que são interligadas e, por isso, volto a retomar à questão da falta de compromisso e de conhecimento dos gestores políticos e técnicos envolvidos nas escolas em contextos interculturais. Os professores da Buriti sentem esse desconhecimento, falta de compromisso nos encontros de capacitação para os quais são convocados:

A grande questão para retomar isso tudo vai partir também da parte política do município educacional no caso, tem que existir um interesse também da parte que corresponde a educação, tem que querer também, porque esses últimos oito anos que estão aí não houve nenhum interesse do secretariado em querer realmente que aconteça um estudo, inclusive na preparação de ano dos professores é uma mistura mesmo o que os professores lá da cidade vai receber de orientação a gente também vai receber, é importante. Deveria haver um momento em que os Terena recebessem um momento só para eles porque é outra cultura. Nós não temos uma qualificação específica só para os professores da aldeia, o que acontece é para todo mundo. Então nós estamos aí, nessa discussão que vem ao longo de anos. Agora a equipe, é uma questão de equipe da secretaria é muito reduzido, antes só tinha um secretário e uma técnica lá e só, esse ano passado criou, agora tem uma secretaria, uma coordenação, essa técnica para questão de viagem, essas coisas, até precisa aumentar a equipe, ter alguém único e exclusivamente pensando nesses cursos, nessa formação continuada e alguém também que vai discutir essa questão da escola indígena e o que tem que ser feito para a escola indígena, não podemos ser atendido da mesma forma que se atende na cidade, tem que ter um diferencial (Gerson Pinto Alves).

A isso é muito bom. O ano passado eu fui lá em uma capacitação, eu de língua terena fui mandado para a sala de inglês. Hum eu briguei com a coordenação lá, como é que pode professora, eu sou professor de língua terena e a senhora me manda lá para o inglês, o que eu entendo de inglês? Vocês me desculpem, mas vocês erram muito, vocês vão debater um tema que não da minha aula. A segunda vez que me mandaram bem eu que escolhi, vou para a sala de português, que é a que eu entendo (Ramão Pinto Alves).

Sendo assim, não podemos desconsiderar que os professores - e não são só professores - são sujeitos socioculturais, de múltiplas experiências e que se constituem na ação docente em relação à realidade em que estão atuando. De acordo com Teixeira (2006, p. 182), “se todos os humanos são sujeitos socioculturais individuais e coletivos, qual a singularidade do sujeito sociocultural professor?”

Se estivermos preocupados com uma educação intercultural, não podemos deixar de pensar na formação docente, quer seja inicial ou continuada, quer seja para professor indígena ou não e em que momento da formação destes profissionais se consideram as características socioculturais do professor.

Segundo a autora citada anteriormente, o professor, como sujeito sociocultural, carrega consigo características marcantes como: de corporeidade (pelo seu corpo o sujeito comunica-se, apresenta-se, aproxima-se ou afasta-se do outro, da mesma forma que o vê, imagina, percebe e sente); de historicidade (por meio de seu mundo vivido, suas experiências são significadas e ressignificadas pela cultura); de sociabilidade e cultura (as significações que carrega consigo assemelham-se a uma gramaticalidade social instaurando a diversidade cultural); de linguagem (os signos e significantes que utiliza são múltiplos, reelaborando suas experiências e concepção de mundo); de variados espaços de vida social (por transitar em ambientes, papéis e com pessoas variadas exige grande plasticidade); de temporalidade (vive um presente que indaga o passado e o devir, tem suas tradições, ancestralidade, matrizes culturais que circunscreve o presente e incide perspectivas futuras); de concretude e pluralidade (é pessoa real, de corporeidade e lugar social, de gêneros, raças, etnias diferentes; com desejos, com projetos e de atribuição de sentidos conforme sua experiência); de ética (suas atitudes revelam seu caráter, balizando sua ação em princípios morais); de ação (é ser livre e de vida ativa, sua ação é ação política); de cidadania (torna-se portador de direitos sociais, políticos e civis).

Desta forma, como promover a formação destes sujeitos socioculturais? Como fomentar novas ações neste profissional? Segundo Teixeira (2006, p. 186), talvez se olhasse para estes como:

[...] seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e historicidade. Por isso, exigem um olhar sensível, amplo e acurado, que considere todos os aspectos, virtualidades e movimentos inscritos em sua condição. Só assim será possível compreendê-los, ou, mais exatamente, penetrar em seus mistérios.

O processo de formação docente precisa estar atento a indagações específicas como: quem são os professores hoje? Como vivem? Que experiências trazem consigo de família, de escola, de localidade? Como lêem e sentem a vida, a escola, a docência e o mundo? Quais são seus projetos, inquietações, indignações?

Vivemos em meio à diversidade cultural, que necessita de uma educação voltada para a interculturalidade, que privilegie as diferenças culturais. É reconhecendo as diferenças culturais, que vamos percebendo a nossa própria identidade e a identidade do outro e, assim, criando possibilidades de uma relação pautada na alteridade, na qual as culturas se fortalecem e se reforçam.

É importante destacar a diferença entre diversidade cultural e diferença cultural. De acordo com Bhabha (apud AZIBEIRO, 2003, p. 92-93):

[...] a diversidade cultural refere-se ao reconhecimento da pluralidade de culturas presente em sociedades complexas [...], admite e ressalta a multiplicidade de práticas, valores, costumes, significados [...]. Já o conceito de diferença cultural captura o processo mesmo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos [...]. São construções histórico-culturais, que decorrem de relação de poder, nas quais diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências ressignificando-as.

Este pensamento vai rompendo com o preconceito, tão presente no meio social, desmistificando as idéias negativas, pejorativas e desfavoráveis, que circulam em relação ao outro por não conhecê-lo em sua diferença cultural. Rompe-se com a tendência em considerar que há uma maneira correta de viver e a do outro que é estranha. O preconceito vai se deslocando do silêncio, do ocultar e do anular do outro.

Tendo em vista as considerações feitas, cabe ressaltar uma educação que esteja pautada no exercício da interculturalidade, já que estamos considerando a sociedade plural e, conseqüentemente, complexa. Eis o grande desafio educacional, de articular a igualdade e a diferença em meio a expressões de pluralidade social e cultural no âmbito escolar.

Segundo Brand (2001), é necessário que sejam construídas perspectivas que permitam ir além da constatação da diferença, em direção a uma sociedade marcada pela interculturalidade, na qual os povos indígenas possam exercer sua autonomia. O autor coloca que a construção de um projeto escolar indígena diferenciado só tem possibilidades de alcançar êxito, se situado na perspectiva de relações igualitárias entre todos, apoiadas no reconhecimento da diferença e na equidade.

Criar novas práticas pedagógicas só será possível a partir de discussões e compreensões sobre a relação entre cultura, escola, diversidade étnica e cultural. Ensinar aos alunos sobre a situação política, econômica e social de seus contextos, do país e do

mundo é fornecer informações mais concretas e menos preconceituosas a respeito das diferenças culturais.

E aqui me reporto a Silva (1998, p. 121), quando fala da importância do “alfabetismo crítico que exige aprender como ler imagem criticamente e como deslindar as relações entre imagens, textos, tendências sociais e produtos numa cultura comercial”. Significaria possibilitar competências emancipatórias para que os indivíduos resistam à manipulação por parte do capitalismo de consumo. Penso que esta estratégia no ambiente escolar Terena da Buriti, ajudaria muito seus interlocutores a lidar com as mudanças que a televisão está provocando nas crianças e jovens da aldeia, relatada pelos seus pais.

Sistematizar uma escola que atenda à especificidade cultural de um povo é, segundo Mangolin (1999, p. 64), “transformá-la em espaço de articulação de informações, com práticas pedagógicas adequadas e que tenha capacidade de provocar reflexões dos próprios índios sobre seu passado, seu futuro, seus conhecimentos, seus projetos e a definição de seu lugar no mundo globalizado”. É colaborar para que se criem relações mais dignas, com igualdade de direitos e de cidadania, porém garantindo as diferenças. De acordo com Ladeira (2004, p. 153), a educação escolar indígena é um processo que:

[...] precisa desenvolver um discurso que combine a análise crítica com a possibilidade de definir as escolas indígenas como esferas do exercício democrático de uma cidadania íntegra, onde os alunos aprendem e refletem sobre as habilidades e conhecimentos necessários para a reprodução social de seu povo e a definição dos professores indígenas como intelectuais críticos e pensantes na construção das relações com a sociedade nacional.

Essa escola diferenciada deve se organizar a partir das necessidades e reivindicações da realidade em questão. Pensar em educação diferenciada implica considerar tantos modelos necessários às quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas pelos povos indígenas. O que estas escolas têm em comum é a possibilidade de ser um “lugar de reflexão crítica e espaço de exercício e da construção da autonomia indígena” (SILVA, 2001, p. 10). Assim, só é possível aprender quando o conhecimento é, de alguma forma, significativo para quem aprende; quando é possível estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já se conhece. A aprendizagem implica estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem dos alunos envolvidos.

O projeto político pedagógico deve contemplar os desejos, a vontade mais profunda desse povo; sinalizando o que as crianças devem aprender, como os professores devem trabalhar como será o calendário... É muito importante se atentar ao encaminhamento ou organização desta escola, para não continuar a coagir estes povos a interiorizarem práticas educativas, como já o fizeram desde os tempos passados, nas escolas das missões religiosas.

Enfim, um currículo necessário à melhoria das condições de vida onde estão localizados e que contemple as diferentes manifestações culturais, quer integrando-as ou confrontando-as. O papel dos demais órgãos e instâncias deveria ser de reconhecimento, apoio e reforço desses desejos para que se concretize esta escola.

Assumir a diferença cultural não é apenas reconhecer as diferenças existentes entre um e outro, mas, acima de tudo, efetivar um processo educativo pautado em relações interculturais. Relações estas que abrem espaço para o entrelugar, termo usado por Bhabha (1998), que indica o desfazer e ou o ressignificar dos preconceitos e estereótipos, pois não é o espaço que pertence a um ou ao outro, mas um espaço de diálogo e de encontro com o outro.

2.1 Como tudo começou...

O desafio é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas (LADEIRA, 2004, p. 143).

Para pensar a educação escolar indígena hoje é importante voltar ao passado, no qual tudo realmente começou para compreender os processos que a envolvem. A educação escolar indígena no Brasil tem seus primórdios históricos no tempo da colonização, com a intempestiva dominação dos europeus. Esta história é marcada não só pela ação educativa dos jesuítas, por meio das catequeses e dos internatos que, por conta das tensões vivenciadas, tinham como meta aniquilar, culturalmente, esses povos. Mas, um discurso especial de educá-los direcionava a necessidade da escolarização destes povos

gentios, a partir dos contatos estabelecidos entre as sociedades indígenas e os colonizadores, que hoje representam boa parte da sociedade nacional.

Historicamente, a educação escolar entre os povos indígenas, no Brasil, pode ser dividida em quatro fases (BROSTOLIN, 2005). A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização do índio esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Até a sua expulsão 1759, os missionários da Companhia de Jesus usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português, como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.

A educação imposta ao índio está intimamente ligada à história da igreja no Brasil e aos processos históricos de desterritorialização e territorialização. Assim sendo, ela se distingue por ser uma educação missionária, voltada ao aprendizado da catequese e da domesticação da identidade indígena, com a intenção de torná-lo dócil. Esta escola se preocupa em ensinar a ler, escrever e contar apenas para as necessidades dos contatos interétnicos. O intuito é a formação religiosa e o ensino da língua portuguesa para favorecer a comunicação e a formação para o trabalho. Neste período, os jovens e as crianças indígenas são despojados de seus usos, costumes, de sua cultura, inclusive de seus próprios nomes.

Esta escola criada e implementada pelo colonizador ignorou toda e qualquer forma de saberes, culturas e processos educativos indígenas. Executou uma prática civilizatória, isto é, uma política destinada a descaracterizar a identidade das etnias indígenas, discriminando suas culturas.

No Período Imperial, não houve nenhuma política indigenista específica, da mesma forma que não existia uma política educacional nacional. É uma fase em que as preocupações com a exploração econômica do território nacional tomam conta do cenário, não dando espaço para questões educacionais. Um período marcado por uma forte onda de desterritorialização dos povos indígenas de seus territórios tradicionais.

Em 1823, é elaborado o primeiro esboço do projeto de Constituição do Brasil, que fazia uma referência à criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios (títulos XIII, art. 254), pura e simplesmente por conta da necessidade de contê-los e domá-los. Todavia, quando a Constituição de 1824 foi aprovada, não se encontrou qualquer referência aos índios.

Cada província se instituía de acordo com seus próprios princípios, métodos e urgências. Assim, foram se organizando e estruturando para conquistar seus anseios, que aqui vieram buscar. Baseadas em uma relativa autonomia da qual dispunham, conduzia m a situação local de seu jeito. Segundo Vasconcelos (1999, p. 57):

[...] tomaram iniciativas no sentido de organizar suas missões de catequese, requisitar missionários para prestar serviços nas aldeias e incluir em seus orçamentos as despesas necessárias para a catequese e civilização dos indígenas enquanto outras cometeram uma série de atrocidades contra os índios.

Com medidas muito equidistantes, houve momentos de muitas discordâncias entre os governos das províncias e o governo imperial, por conta da contradição dos processos instalados nas províncias. Em meio a esta situação, é possível pensar que o início da política indigenista do século XIX não foi articulado apenas pelo governo imperial e das províncias, mas indica que tiveram fortes influências aqueles que trabalhavam na evangelização indígena sem cometer atrocidades.

Certamente, algumas idéias e representantes da questão indígena deste período histórico abriram os caminhos que deram os rumos a serem tomados até hoje. As escolas para os povos indígenas continuavam com a missão colonizadora e civilizadora, cuja meta era eliminar as diferenças.

Com o início do governo republicano criou-se a expectativa de se pensar em novas relações ou em novas possibilidades para estes povos. Porém, a questão indígena não recebeu nenhum tratamento diferenciado do período monárquico. Em 20/07/1910, pelo decreto nº 8072, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios, marco para a segunda fase no tratamento dado aos povos indígenas no Brasil (BROSTOLIN, 2005). Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado, para conter os conflitos, resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século. Assim, manteve a gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional.

Ao SPI caberia a função de concentrar o poder da tutela dos índios nas mãos do Estado. Através do controle do espaço e das populações indígenas, em suas áreas de abrangência, garantia à liderança política da tão sonhada comunidade nacional. Em nome da propalada proteção aos índios, o SPI administrava as informações da região e tudo o que acontecia nos arredores. E, como os indígenas eram considerados um estrato social

transitório, a intenção era torná-los caboclos, trabalhadores rurais, sertanejos, extinguindo-se assim a heterogeneidade cultural, garantindo que todos adquirissem o caráter de povo da nação brasileira.

A política integracionista reconhecia a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros tinham que abandonar sua própria identidade.

A escola para os povos indígenas surge de forma impositiva, com os colonizadores em conjunto com a ação evangelizadora da Igreja, tendo como princípios a conversão religiosa e o uso de mão-de-obra. Neste período, a educação seguia o modelo tradicional, com base nesses dois princípios, caracterizada pela transmissão de informações tidas como verdades absolutas e inquestionáveis.

Segundo Silva (2004, p. 150-151), as escolas indígenas eram fundamentalmente etnocêntricas, “estes projetos tradicionais de educação escolar indígena encaravam as culturas dos povos tradicionais⁵⁸ como signo inequívoco do atraso a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória”.

O modelo disciplinar unilateral, de submissão à autoridade do mestre, era o que evidenciava na relação ensinar e aprender, não havendo espaço para o outro. O que se via aqui, nada mais era que a reprodução dos moldes educacionais do colonizador, no qual, o então “aluno” deveria se subjugar ao conhecimento, hábitos e atitudes ministrados.

Foi este quadro educacional que se instalou nas escolas indígenas e, em situações ainda mais críticas, através dos missionários, que buscavam evangelizar a população, e do SPI que utilizava a escola para introduzir novos hábitos, novas necessidades, uma nova cultura. Torna-se assim, a escola, uma aliada importante para o processo civilizatório conduzido pelo Estado. Este modelo de aprendizagem muito

⁵⁸ Segundo Little (2002, p. 17-23), povos tradicionais são grupos diferenciados, vivendo há no mínimo três gerações em um determinado ecossistema, historicamente, reproduzindo seu modo de vida em estreita dependência do meio natural para sua subsistência. O uso deste conceito é para oferecer mecanismo analítico capaz de juntar fatores como existência de regime de propriedade comum, o sentido de pertencimento a um lugar, a procura de autonomia cultural e práticas adaptativas sustentáveis que os variados grupos sociais mostram na atualidade. Procura encontrar, também, semelhanças importantes dentro da diversidade fundiária do país, ao mesmo tempo em que insere no campo das lutas territoriais atuais em todo Brasil.

contribuiu para ação integracionista, traduzindo desta forma boa parte da cultura e da organização dos povos indígenas.

De acordo com Silva (2001, p. 96), “quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaperdessem as suas culturas e deixassem de ser índios”. Atualmente, muitas vezes ouvimos afirmativas de que os índios não são mais índios de verdade. Ora, sua cultura é tão dinâmica quanto qualquer outra. Desta forma, assimilou e traduziu certos elementos culturais da sociedade envolvente, dando novos significados e rechaçando outros. Este processo se dá de maneira diferenciada a cada grupo específico.

O Estado brasileiro pensava em uma escola para os índios na qual fosse possível sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela cultura européia. Nesta proposta, as línguas indígenas, quando consideradas, deveriam servir apenas de tradução e como ferramenta para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.

Essa dura e longa trajetória de dominação, de integração, homogeneização cultural é que marcou o problema de contato. A educação escolar indígena só começou a receber atenção no contexto dos movimentos pelos direitos indígenas há cerca de três décadas.

A terceira fase inicia-se no final dos anos 70, pois, começa a haver uma mudança neste contexto historicossocial (BROSTOLIN, 2005). Ainda durante o período militar, surgem no cenário político nacional mobilizações de setores da população brasileira, organizações não-governamentais, voltadas para a defesa da causa indígena, criando entidades de apoio e de colaboração com os povos indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos.

O movimento indígena, no Brasil, começa a se estruturar por meio de reuniões organizadas pela União das Nações Indígenas - UNI. A partir da UNI, outras organizações indígenas começaram a disseminar-se pelas regiões do Brasil. Igualmente, começam a surgir organizações de professores e de agentes de saúde indígenas, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil, que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país.

Essa terceira fase foi marcada pela atuação de diferentes entidades e instituições a favor da questão indígena, um novo momento que mobilizava grupos organizados da sociedade civil para a elaboração de uma política nacional de educação escolar indígena, contemplando concepções e filosofias educativas dos povos indígenas no Brasil.

Concomitante a Constituição de 1988, em várias regiões do país, ocorre a criação de Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígenas, os NEIs. Estes núcleos reúnem pesquisadores de universidades, entidades indigenistas, técnicos de secretarias de educação estaduais, entre outros, os quais se dedicavam à realização de cursos, encontros, pesquisas e propostas de educação para os povos indígenas.

O movimento a favor da questão indígena começou a provocar mudanças importantes para a afirmação dos direitos desses povos, abrindo espaços sociais e políticos para que esta questão se impusesse no Brasil, exigindo mudanças, dando origem à quarta fase da história da educação indígena (BROSTOLIN, 2005).

Ainda nos anos 80, houve uma intensa articulação indígena nas mais diversas regiões do país, quando foram realizados encontros, congressos e assembleias que favoreceram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, permitindo que sua voz fosse ouvida pela sociedade brasileira e pelo próprio governo.

A idéia de integração firmou-se na política indigenista brasileira até pouco tempo, persistindo, desde o período colonial até o final dos anos 80, quando um novo marco se impõe com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988.

É a partir do novo marco constitucional que a escola indígena começou a ser pensada e discutida. A Constituição de 1988 passou a garantir aos povos indígenas o acesso a uma escola com características específicas do grupo étnico, buscando valorizar e reavivar o conhecimento tradicional vigente em seu meio e, simultaneamente, criar instrumentos necessários para enfrentar o contato com as outras culturas.

Não é só no Brasil, porém, que a efetivação dos direitos indígenas através de legislação vem ocorrendo. É fato crescente no mundo contemporâneo. O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas avançou muito em relação há algumas décadas, tanto por parte dos Estados Nacionais, quanto pela comunidade internacional. No contexto de suas

políticas públicas, as Constituições Federais de vários países latino-americanos vêm contemplando, como garantia de direitos sociais, a política de educação escolar indígena que, também, é tema de declarações de organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos – OEA, a Organização das Nações Unidas - ONU e a Organização Internacional do Trabalho - OIT, através da Convenção 169 (BROSTOLIN, 2005).

A presença marcante das lideranças indígenas nos cenários públicos nacionais e internacionais, comprova a visibilidade que conquistaram, deixando a condição de invisíveis no cenário nacional, demonstrando a sua vitalidade e força e, acima de tudo, o desejo de fortalecer sua identidade e, onde possível, suas tradições e práticas culturais, em um mundo cada vez mais marcado pela globalização, abertura de mercado e integração pela comunicação.

A diversidade de culturas e a riqueza dos conhecimentos, saberes e práticas, tantas vezes negadas pelo poder hegemônico e autoritário, hoje são reconhecidas e valorizadas, legalmente, abrindo espaço para aceitação da diferença e pluralismo, embora, na prática encontre ainda muitas resistências quanto a sua aplicabilidade.

Na história do Brasil e, em especial, dos povos indígenas a Constituição de 1988 traçou um novo paradigma jurídico para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Este grande feito rompeu com a tradição de praticamente cinco séculos de uma política integracionista, reconhecendo aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.

Na Constituição (1988), o Título VIII, “Da Ordem Social”, que trata das políticas sociais, dispendo a ordem social como embasada no primado do trabalho para buscar o bem estar e a justiça social, contém o capítulo VIII denominado “Dos Índios”, que diz, no artigo 231, que “são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” e, no artigo 232, que “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”.

Deste modo, o Estado brasileiro passou a reconhecer o direito à diferença e a diversidade cultural, rompendo com a concepção de nação como algo homogêneo.

Concepção esta que norteou toda a história nacional, desde a instalação do Estado Nacional, em 1822. Decorrendo dessa afirmação urge à necessidade de se respeitar a educação indígena com todas as diferenças.

A partir da disposição sobre os povos indígenas no texto constitucional, o Estado, assumiu o dever de garantir a estes povos o direito de exercer sua cidadania e, conseqüentemente, sua autonomia para se organizar e reivindicar de forma concreta e objetiva, participando efetivamente do espaço público. O reconhecimento dos direitos aos povos indígenas é muito importante para a afirmação de suas identidades culturais e de seus espaços territoriais, consolidando assim a cidadania.

Também no mesmo Título VIII - Da Ordem Social, no capítulo III - Seção I - Da Educação, artigo 210, parágrafo 2º, assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

No artigo 215, parágrafo 1º, define como dever do Estado à proteção das manifestações culturais indígenas. Porém, apesar do detalhamento da lei, os povos indígenas continuam sendo regidos por um Estatuto do Índio - Lei nº 6001/73, que é norteado pela Constituição de 1967. A proposta de um novo documento regulador, elaborado com a participação dos interessados, após a promulgação da Carta Magna de 1988, ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional, que continua priorizando os interesses da globalização do capital em detrimento aos interesses dos povos indígenas, criando, assim, contradições que precisam ser superadas. Esses “interesses” se referem especialmente, às questões dos territórios dos povos indígenas em relação aos latifundiários, que se encontra ainda por resolver.

Segundo Silva (2004), o Estatuto do Índio encontra-se em revisão no Congresso Nacional desde outubro de 1991. Em 28/04/94, a Câmara dos Deputados aprovou projeto lei que institui o que se denomina agora “Estatuto das Sociedades Indígenas”. Para se tornar lei, precisa ainda da aprovação do senado e ser sancionada pelo presidente da República.

As mudanças ocorridas a partir da década de 90 estabeleceram um marco na legislação escolar indígena com uma nova configuração que, embora assegure uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, persiste no desencontro entre a

institucionalização do sistema de ensino, representado pelos municípios e estados e as práticas dos professores nas salas de aulas.

Nas regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste, onde está situada a maior parcela da população indígena brasileira, apresenta práticas educativas diferenciadas, as quais contaram com ajuda e apoio de variados setores da sociedade que nortearam a formação de professores indígenas e a implementação de escolas de educação básica. Tais ações ensejaram a continuidade da prática dos encontros e reuniões, com trocas de experiências que contribuíram para a compreensão de que os problemas apontados pelas diversas etnias eram semelhantes e que eles poderiam se reunir para juntos articularem novas ações.

Neste contexto, os professores passaram a reivindicar a implantação de um sistema de ensino próprio, baseado na etnoeducação, termo utilizado por Bodnar (in Küper, 1993, p. 279) que o define como “un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural del grupo étnico y interrelación con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto”. Assim, espera-se que o aluno não somente reconheça e valorize a tradição cultural, mas que a reconstrua criativamente, resignificando-a. Isso demanda esforço e capacidade para elaboração e criatividade (BROSTOLIN, 2005).

Nota-se que um ponto importante deste processo passa novamente pela formação e atuação dos professores indígenas, sendo reforçado e respaldado como instrumento de seus pares - como já comentei anteriormente sobre a formação dos professores - e a importância de buscar aprender para poder ensinar melhor e garantir o direito a uma educação escolar intercultural, um mecanismo para a continuidade de resignificação dos seus valores e costumes.

O RCNEI fala a respeito da construção da pedagogia indígena na escola, o que pode ser alcançada por meio da:

Incorporação, dos conhecimentos étnicos, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, a luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que vem chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena (BRASIL, 1998, p. 65).

Assim, a escola se constitui em um instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem servir de base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Silva (2001, p. 122), indica que a escola pode ganhar diversos significados: “algumas são meio de inserção da nova geração em um mundo mais amplo, enquanto outras procuram conciliar esse papel com uma experiência escolar do mundo indígena. Outras, ainda, enfatizam o espaço escolar como veículo para a permanência cultural”.

Percebi na aldeia Buriti que a escola indígena é importante como garantia da cultura, pois constitui um território que reflete suas identidades e onde a cultura é traduzida e as crianças se constituem política e socialmente para o mundo exterior.

Para que esta escola aconteça, Silva (2004, p. 158), chama a atenção para os gestores da educação indígena dizendo que:

Os assessores e técnicos em educação escolar indígena, assim como suas agências (do governo e das ONGs), precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas, tal como está disposto no artigo 231 da Constituição. Em outras palavras, assessores e técnicos em educação escolar indígenas não podem prescindir de lições fundamentais de teorias antropológicas e de etnologia sulamericana. Caso contrário, os programas de educação escolar indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica, onde noções como organizações sociais, costumes, crenças e tradições de povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e tomadas como detalhes pitorescos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9.394/96, que regulamenta e normatiza a educação nacional, explicita com muita clareza as responsabilidades e as especificidades da educação incluindo a educação escolar indígena. Em seu texto, no Título VIII - “Das Disposições Gerais” do artigo 78 diz que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe com o objetivo de reafirmação de sua identidade étnica, recuperação de suas memórias históricas, valorização da língua, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade. No artigo 79 diz que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da educação escolar indígena, salientando que os programas devem ser planejados com anuência dos povos indígenas e com elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Os estudos de Fleuri (2003, p. 132), ampliam o que está previsto na LDB, através da perspectiva intercultural, que “busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo [...]”, possibilitando uma nova maneira de pensar e fazer a educação. Portanto, uma educação intercultural se propõe a ressignificar as relações entre as pessoas culturalmente diferentes, visando à alteridade mediante processos democráticos e dialógicos.

Além da consideração específica aos povos indígenas na LDBEN - 9.394/96, citada anteriormente, quando ela se refere ao currículo do ensino fundamental e médio, no artigo 26, enfatiza na parte diversificada, a todas as instâncias do ensino, a importância das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola”; especificando, no parágrafo 4º, ao falar do ensino da história que se “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e européias”.

Sendo assim, garante mais uma vez, mesmo que indiretamente, a educação diferenciada insistindo na necessidade de ensinar não apenas os conteúdos da língua materna, como, também, incluir conhecimentos propriamente ditos indígenas.

Recomenda, ainda, que a construção dos currículos diferenciados, programas e materiais didáticos sejam elaborados pelos próprios professores, incorporando conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas. Porém, será possível colocar em prática estas recomendações para garantir a alteridade destes povos? Estas estratégias podem recuperar as diferenças e estreitar as relações com outras culturas?

Esse currículo deve ser pensado a partir do viés que Silva (1998, p. 194-195), apresenta o da articulação das forças que ele exerce reciprocamente entre os interlocutores da escola:

O currículo é aquilo que nós professores e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem de nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. [...] Ele não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. [...] Ele pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos - e sujeitos particulares.

Quanto ao calendário escolar, o mesmo deve ajustar-se à realidade local, observando as condições climáticas e econômicas. E, quanto à organização escolar, há uma grande abertura. Tudo deverá ser previsto no projeto político pedagógico que só pode ser escrito pelos seus representantes e de acordo com seus anseios.

As diretrizes curriculares para a educação indígena trazem em seu bojo uma proposta de escola indígena diferenciada e de qualidade, exigindo das instituições e órgãos responsáveis, a definição de novas políticas, dinâmicas e mecanismos para que sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial e respeitadas por suas particularidades.

Sobre a formação do professor, é de responsabilidade da União, dos Estados e Municípios a realização de programas de formação e capacitação de todos os docentes em exercício, inclusive com recursos de educação à distância. A preocupação com a formação dos professores indígenas é constante no processo educativo, já que esta formação só pode ocorrer em serviço, muitas vezes concomitantemente a sua própria escolarização. Assegura os direitos do professor indígena estabelecendo programas de formação continuada, inclusive em nível superior.

A Resolução nº 3/99 - CNE mostra que se deve atribuir ao Estado a responsabilidade pela Educação Indígena, quer diretamente ou pela delegação de responsabilidade para os municípios, propondo a universalização do Ensino Fundamental I. Aponta, também, a necessidade de ampliar a oferta do Ensino Fundamental II, quer na própria escola ou em escolas próximas.

Assegura, ainda, a autonomia quanto ao projeto político pedagógico e o uso de recursos públicos para manutenção destas escolas. Prevê equipar as escolas indígenas com bibliotecas, videotecas... Incentiva a criação, junto ao MEC ou nos órgãos estaduais, de materiais pedagógicos e didáticos específicos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI reconhece o caráter multiétnico do nosso país, compreendendo a escola como espaço de exercício da cidadania indígena e, principalmente, um espaço privilegiado de troca e de construção de relações interculturais. No mesmo documento coloca a escola indígena intercultural como espaço de articulação entre os conhecimentos próprios da cultura

indígena e os conhecimentos das demais culturas, tendo como horizonte (BRASIL, 1998, p. 24), “[...] relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado”.

Tendo em vista as condições necessárias para uma escola indígena, segundo a proposta explicitada nos RCNEI (BRASIL, 1998, p. 12),

É preciso que os conselhos estaduais de educação, os técnicos de secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da educação escolar indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão. [...] A construção e a implementação de processos curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, que os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidades linguísticoculturais.

São fundamentais iniciativas que permitam um maior conhecimento e relacionamento mútuo entre índios e não índios, gerando ocasiões de troca e parcerias que abram espaço a relações mais respeitadas. Para isto, deve-se ressaltar o papel do professor e suas experiências em atividades pedagógicas, assim como no ensino das línguas indígenas e pesquisa sobre os costumes, a cultura, a cosmovisão de seus pares em particular.

Este documento indica como temas transversais: terra e biodiversidade; autossustentação; direitos, lutas e movimentos; ética indígena; pluralidade cultural; saúde e educação, que poderão nortear as discussões junto aos alunos para favorecer a construção do posicionamento crítico e político destes. Estas ações prescindem da formação de pessoas capazes em concretizar os projetos educativos interculturais.

Nesse caso, temos que considerar três características básicas para a educação intercultural: 1- o hibridismo cultural, que não é um espaço de síntese, mas de ambivalência (as pessoas se encontram e se relacionam criando uma pluralidade de significados, espaços de ressignificação, fortalecendo o poder de cada um, numa relação de reciprocidade); 2- a polifonia que insere as múltiplas vozes e significados que permanecem em interação, ao mesmo tempo em que podem continuar a ser distinguidas e identificadas (esses espaços de interação permitem que as várias vozes e seus múltiplos sentidos se expressem e se influenciem); 3- o dialógico que se refere à possibilidade de interação e interrelação de múltiplas perspectivas, inclusive as antagônicas que não se fundem nem

excluem, mas permanecem em interação, levando a entendimentos plurais, a um pensamento complexo (BHABHA, 1998).

Esse sentido intercultural, que desliza no híbrido, no polifônico, no dialógico só é possível no espaço inter, dos entrelugares, os quais facultam a dispersão dos preconceitos e dos estereótipos do contexto colonizador. Só assim, é possível ter como horizontes as redes de significados que são rearticuladas e redirecionadas. Ir ao encontro do outro, colocar-se diante do outro, exige disposição para conhecê-lo e conhecer-se, num processo de aceitação que não é sobreposição, mas que pode até ser oposição. Exige atitude de respeito pelos valores do outro e pelos meus próprios valores.

Nessa ótica estamos considerando uma educação pautada no exercício da interculturalidade, que sugere uma relação simétrica entre cultura indígena e a cultura chamada ocidental, assim como o diálogo respeitoso e equilibrado entre ambas. Uma interação cultural só poderá ser pensada, como Carvalho (2004) sugere, a partir da escola dos não índios onde se aprenda e conheça o índio, com suas histórias e culturas, para tratá-lo com respeito; como também na escola do índio se reconheça e resignifique seus conhecimentos e culturas, incorporando a escola e a vida social.

Por um lado, este exercício de conhecer o outro já está em forma de lei, obrigando o estudo e o conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mas como esta prática está se efetivando na escola? Será que não está assumindo apenas mais um fator obrigatório e atravessador dos conteúdos a serem estudados nas escolas? Como aproveitarmos este ensejo transformando-o em uma oportunidade intercultural?

Eis o grande desafio educacional, de articular a igualdade e a diferença em meio a expressões de pluralidade social e cultural no âmbito escolar. Nos estudos sobre a cultura, Bhabha (1998) aponta uma perspectiva epistemológica que possibilita a compreensão do hibridismo e da ambivalência que constituem as identidades e as relações interculturais. É preciso compreender os “entrelugares” que possibilitarão a construção do diálogo entre as culturas.

Ainda, em Bhabha (1998, p. 20), “esses entrelugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação singular ou coletiva que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”. Neste caso, os envolvidos no ambiente escolar deveriam

buscar compreender o que o outro quer dizer e, principalmente, os contextos culturais que os levam a dizer desta ou daquela maneira, entendendo os significados que o outro traz de sua cultura.

Construir este paradigma não é um trabalho simples e requer dos profissionais da educação uma postura que impulse para além da solidariedade entre as pessoas. Não basta se dispor a “algumas” experiências de convivência intercultural. É preciso dialogar e construir uma relação social de respeito e justiça.

Esta educação, hoje, poderia ser vista como instrumento capaz de ressignificar o sentido de pertencimento étnico, possibilitando a recuperação de valores, práticas e histórias que foram esmaecidas pelas tensões vividas, fruto das imposições dos outros padrões socioculturais e pelo tempo passado que ocultou as raízes culturais.

Apesar da Constituição Brasileira e das legislações citadas anteriormente reconhecerem os direitos dos povos indígenas e a importância da educação escolar para estes povos, ainda há muitos desafios a se vencer na prática em relação a todas as etnias, de modo a garantir suas diferenças culturais. Não basta a lei prever ou garantir a posse dos territórios, de educação, de direitos à saúde, entre outros, são necessárias ações que concretizem o que é dito e de direito.

A educação escolar indígena vive momentos importantes em sua construção histórica. Desde os velhos tempos da colonização, até hoje, muita coisa mudou na educação, no Brasil e no mundo, embora uma questão básica ainda permaneça: a relação entre culturas diferentes, a relação entre o eu e o outro, entre a igualdade e diferença. Esta também, é uma luta que apenas começou.

2.2 Que escola é essa?

Os Terena falam em educação no sentido de potencialização que possibilite abrir reais perspectivas de vida. O que poderia ser chamado de processo de construção do conhecimento intercultural, das reais possibilidades de diálogo entre os sistemas educativos indígenas e educação nacional (MANGOLIM, 1999, p. 75)

Investigar sobre como acontece o ensinar da criança Terena na escola da aldeia Buriti, pode trazer contribuições significativas para a reflexão e o desenvolvimento de uma educação intercultural que fortaleça a identidade étnica e cultural desta criança, além de torná-la capaz de promover dentro de si mesma as respostas para suas construções e conflitos, tornando-a responsável e, conseqüentemente, autora de seu próprio processo de aprendizagem.

Na aldeia Buriti, a história⁵⁹ da educação escolar revela que não se trata de um processo recente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, documento no qual se encontra registrado o histórico da escola, tudo começou em 1887, quando a população indígena local sentiu a necessidade de oferecer a educação escolar para seus filhos, levando algumas famílias como: Teófilo, Alcântara, Figueiredo e Bernardo, juntamente, com o índio kaiowá Ubiratan, a buscarem um meio para criar uma sala de aula na aldeia Invernadinha (nome da primeira aldeia indígena local).

Então, estas famílias reuniram-se e decidiram que cada uma venderia uma tropa cavalar para patrocinar a viagem de um grupo de pessoas até a cidade do Rio de Janeiro, a capital nacional na época, para buscar uma autorização para o funcionamento da primeira sala de aula na aldeia. Todo este movimento era necessário, porque tudo o que se relacionava aos índios aldeados, era vinculado ao órgão federal Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Feitas as ações planejadas e necessárias, a autorização foi concedida no ano seguinte, em 1888. Com a autorização, deu-se início à construção da sala de aula, feita de palha de bacuri, com paredes de pau-a-pique. Esta primeira versão da escola indígena na terra Buriti foi construída pelos ancestrais dos moradores da aldeia Buriti hoje.

Iniciaram-se as aulas com o professor Ubiratan⁶⁰, que era voluntário. Seu pagamento era doado pelos pais dos alunos. Essa sala de aula funcionou dessa forma, no período de 1888 a 1910.

⁵⁹ As informações sobre a história da educação escolar e dos processos da instituição da escola na aldeia Buriti foram retiradas do Projeto Político Pedagógico, as quais são reafirmadas especialmente, pelas narrativas do Professor Ramão Pinto Alves.

⁶⁰ Ubiratan - índio Kaiowá, chegou à aldeia com o grupo de Terena que vieram se instalar nas terras Buriti, junto com o grupo de Joaquim Teófilo. Era o único alfabetizado do grupo e por isso, assumiu as aulas como professor. Há também quem afirme que ele era uma pessoa que tinha a incumbência de trazer de volta os Terena para as terras Buriti, que estavam vivendo nas fazendas dos arredores em situação de quase escravidão.

Depois, com a chegada do primeiro chefe do posto indígena Alexandre Honorato, que também era inspetor da polícia, em 1910, iniciou-se uma nova fase na vida escolar do povo Terena, da atual aldeia Buriti. Então, a escola passa aos cuidados, domínio e controle do SPI. Assim, a nova sala de aula é instituída com o nome XV de Novembro, passando a funcionar na sede do posto, onde as aulas eram ministradas pelas esposas dos chefes. O material didático era uma pedra carvão, na qual os alunos escreviam, não existiam carteiras, escreviam sentados no chão. Conforme registro de campo, a orientação dada pelo chefe do posto ao professor era que bastava ensinar a escrever o nome e algumas outras coisinhas.

De 1910 a 1960, os professores dessa escola variavam conforme a troca do chefe do posto porque, como já foi dito, geralmente, as professoras eram as esposas dos chefes do posto. Em 1954, foi escolhido o primeiro professor indígena da terra Buriti - Armando Gabriel. Em 1960, iniciou-se o período do professor Ramão Pinto Alves, considerado o primeiro professor indígena da aldeia Buriti, tendo estudado até o curso “colegial”, ficando até o ano de 1981. Nesse período, o chefe ainda dava a mesma orientação, que se ensinasse apenas o nome e o alfabeto; porém o professor Ramão ia sempre além, segundo informação dele mesmo.

Na conversa com o professor Ramão, ele contou rapidamente sobre este começo da educação escolar, quando lhe perguntei sobre a importância da escola para o seu povo. A sua fala certifica os dados históricos apresentados:

É [...] A escola, eu acho que ela, desde [...] vamos supor assim, 1886 foi criada a primeira escola aqui na aldeia; então, o índio, o índio que fundou a escola é meu avô, entendeu? O nome dele é Joaquim Teófilo, 1886 ele fez uma escolinha coberta de palha de bacuri, lá na Água Azul, tem um ‘corguinho’ lá que chama cortado pro lado de lá, ele fez essa escola veio um professor não formado com ele, um índio kaiowá, que chama Ubiratan, foi o primeiro professor na área indígena; por quê? Porque nós necessitamos de aprender a vida de igualar com o branco, conhecer o valor do dinheiro, aprender a comprá sua roupa, sabe escolhê a sua roupa, sabê arrumá sua casa [...] Então, eu acho que é muito importante a escola e a educação na área indígena, qualquer área que seja indígena; às vezes não só indígena como também no assentamento, também (Prof. Ramão Pinto Alves).

Ainda nesta mesma entrevista perguntei se teria mais alguma coisa que ele gostaria de dizer, de deixar registrado. Então, seu depoimento complementa os dados mais uma vez:

Olha [...] Eu queria só complementar sobre a escola da [...] Dessa de 1886. Na época essa escola não tinha cadeira, não tinha mesa, não tinha caderno, não tinha lápis, não giz [...] O índio fez um quadro negro, feito de madeira, de tábua, depois tingiu com jenipapo e uma madeira que se chama Moreira [...] Passou naquela madeira, aí não sei como ele conseguiu uma cêra que dava pra escrever no quadro. Aí o meu avô, teve no Rio de Janeiro, de lá ele fez um pedido, aí veio uns bloco de pedra né, espécie um [...] Era um caderno, vamos supor que ali os alunos escreviam [...] Aí na hora de ir embora, os alunos deixavam aquela pedra, aquele bloco, não levava nada, só ia pegá amanhã de manhã de novo, aí os alunos que vinham pela parte da tarde usavam aquele lá, a mesma [...] O mesmo material. E[...] professor não tinha salário, professor ganhava alimento em troca de dar aula, arroz, feijão, as coisas, até [...] 1910, até chegar o primeiro chefe de posto nessa aldeia. Aí o primeiro chefe de posto chegou e já trouxe professora, já mudou porque aí a professora já veio ganhando do SPI um salário, então desde aí pra cá, mudou o regime da escola, vamos supor assim, só vinha branca dando aula, às vezes ela vinha dar aula aqui quinze dias e ficava sessenta fora ou dava aula de trinta dias e ficava seis meses sem aparecer na sala de aula; até 1960 a escola indígena foi conduzida pelo branco, pelo chefe de posto, a esposa de chefe de posto. Aí, quando foi em 1960, um cacique chamado João Batista foi a Campo Grande, foi no quartel general, reclamá que já “tava” cansada de professor branco ou branca, não dava aula direito pra comunidade dele né; aonde o Major Elídio Pinheiro que é desse comando militar ali, resolveu dá mão pra ele, aonde eu comecei a dar aula pra o SPI, em 1960 [...] Aí eu fui o primeiro de todos, depois de Ubiratan eu fui o primeiro professor índio a dar aula na reserva indígena ai teve [...] (Prof. Ramão Pinto Alves).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a entidade mantenedora da escola era o SPI e o nome dado à escola não era em homenagem a ninguém, simplesmente foi escolhido pelo chefe de posto, um funcionário do SPI. A escola atendia uma média de quarenta alunos e, muitas vezes, esse número diminuía devido à saída para as fazendas, em busca de trabalho.

Os professores eram não índios; às vezes, índios e, na sua maioria, não tinham formação específica. Era um professor por ano, ensinando português em forma de ditado e algumas contas de matemática. A língua materna não tinha nenhum espaço no ensino daquele tempo, pelo contrário, havia um movimento pelo desuso. Por isso, é constatado hoje o não domínio da língua terena por parte da maioria dos moradores da aldeia. O material utilizado era apenas um caderno doado pelo SPI.

A partir de 1981, o chefe do posto indicou sua esposa Ester Sobrinho e o professor Noel Patrocínio, para assumir as aulas de 1º a 4º série, nas salas multisseriadas, pela Funai. No ano seguinte, houve a necessidade de se criar mais uma sala de aula devido à quantidade de alunos, tendo como mantenedor o município de Anastácio, sendo convocadas pela prefeitura de Anastácio as professoras Jiza Gabriel e Cleuza Alcântara.

Passaram-se 11 anos de funcionamento, pelo município de Anastácio, tendo neste período mais três professores, duas esposas de chefe; Ester Sobrinho, Darli Brasil e a índia Terena Terezinha Pinto Alves. A partir de 1992, com uma melhor infra-estrutura, o município de Dois Irmãos do Buriti assume a responsabilidade da educação nas séries iniciais 1ª e 2ª séries, ficando ainda a cargo da Funai as 3ª e 4ª séries.

Neste período, passaram quatro professores indígenas pelo município, sendo eles: professora Jersonita Sol e Marlene Martines Rodrigues (índia guarani) e professor Adão Fernandes Bernardo e Gerson Pinto Alves; sendo que a professora Marlene Martines Rodrigues ficou até o ano de 1997, já o professor Gerson Pinto Alves, continua trabalhando até hoje na escola.

Em 1997, a escola vive um período de transição. A Funai deixa de manter a sala XV de Novembro, passando a funcionar somente na responsabilidade do município de Dois Irmãos do Buriti-MS. Em 1998, a escola se torna extensão da Escola Antônio Castilho, sendo que o pólo ficava na comunidade Ouro Verde (conhecida na região por escolinha), criada através da Lei municipal nº 054/91 de 2 de janeiro de 1992.

Preocupado com a situação dos alunos de 5ª a 8ª série, um grupo de pais Terena resolveu ir até o município reivindicar que estas séries fossem oferecidas na própria aldeia, aproveitando a presença de alguns professores com formação.

Atendendo a reivindicação dos pais, a secretária de educação, Lurdes Pítton, veio até a aldeia, reuniu-se com a liderança na Buriti para solucionar a situação. Nessa reunião, foi acertado que a extensão XV de Novembro passaria a ser denominada Escola Pólo Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, sob a Lei de criação municipal nº 175/2000, sendo uma decisão dos moradores dessa aldeia.

Todos tinham certeza de que o nome da escola seria Joaquim Loureiro de Figueiredo, por ter sido um cacique muito respeitado por todos. Porém, através da votação, foi escolhido Alexina Rosa Figueiredo, sendo uma decisão dos moradores. Segundo registro no diário de campo, o nome feminino foi o mais votado devido à forte presença das mulheres na reunião de decisão.

O nome escolhido para a Escola Alexina Rosa Figueiredo foi em homenagem à anciã com mais idade da aldeia e por ela ter sido esposa do primeiro cacique. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Dois Irmãos do Buriti, está sediada à Avenida

Reginaldo Lemes da Silva, 001 e funciona em conformidade com a legislação vigente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 - LDB, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - CEE/MS e Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (nº 8.969/90).

Com tudo acertado, começa o funcionamento da Escola Alexina Rosa Figueiredo, oferecendo o ensino de 1ª a 8ª série, tendo como diretora professora Ana Sueli Firmino, coordenador professor Arildo Alves Alcântara, e como professores: Gerson Pinto Alves, Noel Patrocínio, Ramão Pinto Alves, Gilmar Veron Alcântara, Jader Gabriel Campos, Zia Gabriel, Elizabete Dias, Alberto França Dias. As professoras, Zia Gabriel e Elizabete Dias deram aulas somente um ano. Já no ano de 2001, foram convidadas a dar aulas as professoras Cledeir Pinto Alves e Eva Fernandes Bernardo, permanecendo no quadro até os dias atuais.

Durante todo esse período, o ensino sempre foi ministrado em português, o que muito contribuiu para o quase desaparecimento da língua terena. Os conhecimentos indígenas tradicionais não eram incorporados aos conteúdos escolares e foram ministrados sem qualidade suficiente, não ultrapassando os limites de uma educação formal, voltada para uma escola rural. Esse modelo de educação para o índio Terena configurou um gênero de ensino etnocêntrico, no qual o professor assumiu o papel de disciplinador e o aluno, impossibilitado de uma participação mais ativa, adotou uma forma de aprendizagem passiva, de receptor, ou mero espectador na relação ensino aprendizagem.

Um aspecto que me intrigou no decorrer desta pesquisa foi a tentativa de encontrar uma justificativa do porquê os Terena tiveram a necessidade de ter uma escola na aldeia. Em algumas rodas de conversa e buscando registros de campo, constatei que, na data deste intento, o SPI não se fazia presente na região, assim como as missões. Aparentemente não tinha a presença de nenhum órgão ou instituição no local. Porém, ocorriam na época tensas ondas de desterritorialização por conta do domínio latifundiário da região, nas terras Buriti.

Então, retomei a história e me ocorreu o fato do contato interétnico dos Terena com o exército brasileiro nos tempos da guerra e do pós-guerra do Paraguai. Aí veio a indagação: não seria este contato que instigou a necessidade de saber ler e escrever? Pois, novamente, os Terena estavam passando pela situação do não índio apresentar-lhes

documentos das terras e eles terem que se retirar e enfrentar um novo processo de desterritorialização e territorialização.

Tenho certo que, daí, surgiu a importância que os Terena da Buriti demonstram ter pela formação escolar. Silva (2002, p. 43), diz que “a escola ocupa um lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos externos a serem incorporados e socializados internamente”. Este é o discurso que transita no ambiente da aldeia Buriti, estudar para dominar as ferramentas do não índio e conquistar melhores condições de vida.

Assim, a escola apesar de antiga, apresenta uma pedagogia pouco diferenciada do que se poderia esperar. A iniciativa de seus ancestrais não garantiu a uma inovação pedagógica nos dias de hoje. Como a escola é um território marcado por processos históricos, conflitos e relações de poder, os Terena da Buriti buscaram a educação escolar com interesses marcados pelos seus momentos históricos: assim, no início, a escola veio como uma tentativa deles se igualarem aos não índios abrindo a oportunidade de dialogar e negociar sem serem enganados pelos papéis; depois continuaram seus propósitos de luta ampliando este ensino e melhorando o nível de formação oferecido na aldeia e agora se encontram na busca da construção de uma escola diferenciada e intercultural.

Atualmente, a escola desponta buscando o seu espaço, no desejo de concretizar o seu Projeto Político Pedagógico para que, dessa forma, sua equipe possa colocar em prática os saberes culturais, isto é, seus meios, modos de perceber e conhecer. Este documento está sendo reformulado com a participação dos Terena da Buriti, por meio de seus representantes, os professores, que desejam construir uma educação voltada para a realidade valorizando a cultura e a identidade Terena.

Hoje, a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, atendendo ao disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Indígenas e nas normas estabelecidas pelo Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, oferece a educação escolar indígena nas etapas Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O ensino médio oferecido é de responsabilidade do Estado, obedecendo, desta forma, ao que prevê a legislação em vigor. No ensino médio, a escola é um pólo de uma escola estadual situada nas terras indígena Buriti. A organização escolar está estruturada nos três turnos.

A estrutura física da escola é nova, de alvenaria e foi construída há uns cinco anos pela prefeitura municipal. Disposta em nove salas de aulas de aula, uma cozinha, um banheiro masculino e outro feminino, uma sala e banheiro para os professores, uma quadra polivalente, uma grande oca, lugar de socialização e uma oca menor que, parece, irá funcionar uma biblioteca, ambas construídas em mutirão e no estilo Terena. Atende em torno de 349 alunos, distribuídos da seguinte maneira: educação infantil - 20 alunos, ensino fundamental de 1º ao 5º - 137 alunos, ensino fundamental do 6º ao 9º - 139 alunos e no ensino médio - 53 alunos (ALCÂNTARA, 2007).

Foto 26 - Espaço escolar (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 27 - Espaço escolar (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 28 - Espaço escolar (C).



Fonte: Arquivo da autora.

De acordo com o regimento escolar, a unidade funciona com a seguinte estrutura administrativa: Direção, Coordenação Pedagógica; Corpo Docente; Secretaria; Serviços de Apoio a Educação Básica (zeladoria e merendeira); Associação de Pais e Mestres e Conselho de Classe. A direção é exercida por profissional licenciado em Pedagogia, após indicação das lideranças indígenas da aldeia e é designado por ato próprio da entidade mantenedora. Para ocupar o cargo de diretor é necessário atender os seguintes critérios: ser índio da própria aldeia; ser professor do quadro efetivo; ter sido professor por, no mínimo, 2 (dois) anos em unidade escolar indígena.

O corpo docente é formado por 21 professores indígenas atuando no ensino fundamental e médio. Seis deles atuam do pré ao 5º ano, e os demais no ensino fundamental de 6º ao 9º ano e ensino médio. Apenas treze professores possuem formação específica para o nível em que atuam, os demais professores não possuem formação específica. A faixa etária dos professores é em torno de 25 a 35 anos, com exceção de dois professores mais velhos.

Os professores são escolhidos e indicados pela liderança da aldeia, que representa o desejo da população; só aí seus nomes são indicados à secretaria de educação do município de Dois Irmãos do Buriti, para serem contratados, independente da atuação pedagógica que tiveram na escola. Há nove professores que são concursados pelo município, estes também passam pela apreciação da liderança.

A maioria dos professores possui formação em nível superior. Os professores têm certo prestígio e respeito de toda a aldeia. “Ser professor ou agente da saúde representa uma liderança na comunidade” segundo o coordenador pedagógico. Este respeito demonstrado pelos alunos é um valor da educação indígena que adentra o espaço escolar, dando o entendimento da transferência do respeito aos mais velhos para a pessoa do professor. É possível que isso ocorra pela possibilidade de ambos serem possuidores de conhecimentos a serem transmitidos aos mais jovens. Na conversa com Gerson Pinto Alves, coordenador pedagógico, ele reforça sobre a presença do respeito na escola:

O respeito é uma coisa forte da criança em relação à figura do professor, mas continua sim é igual, o professor Noel falou que alguns estão quase perdendo já. Mas tem esse respeito muito grande pelos professores, muito, muito mesmo, entre as crianças, entre os adultos, entre os irmãos e a comunidade. Os alunos são convidados realmente a participar e na fala do professor todos ficam muito atentos, geralmente o professor passa ali na fala dele ou uma orientação ou um pedido para a comunidade e acabam fortalecendo esse respeito que tem pelos professores que não acabou ainda não, continua bem forte.

Como já foi comentado anteriormente, não existe capacitação específica para os professores da aldeia. Quando acontece alguma capacitação é para todos os professores da rede municipal de Dois Irmãos de Buriti, e eles, também, participam. Geralmente, estes encontros acontecem no início e no meio do ano. Aí eles se deslocam até o município de Dois Irmãos do Buriti.

Em observação a campo, pude perceber que os professores estabelecem uma relação mais horizontal com os alunos, postura que favorece a participação e o aprendizado. Segundo os professores entrevistados, “os alunos são levados a falar o que pensam, dando suas opiniões”. “Alguns são muito quietos, mas com jeito eles falam...” “Aqueles que têm mais facilidades me ajudam a explicar para os outros colegas”. Notei uma postura dialógica no processo pedagógico por parte de alguns professores. Mas, também, não é a prática nem a postura de todos. Há os desinteressados que não se preocupam com o processo, pautando-se no discurso “eu não ganho pra isso”. Tem professor que demonstrou não ter vontade de descobrir o porquê do aluno não estar aprendendo; se acomoda e apenas reclama no final de cada bimestre.

Quero destacar a postura de diálogo revestida de paciência do professor na escola, para uma breve reflexão. Ela indica uma relação muito forte com a postura da

educação indígena no ambiente familiar. Em casa, os pais utilizam o diálogo como ferramenta básica do processo de socialização. Reconheço aqui a presença da educação indígena dentro da escola trazida pela postura dos professores.

Segundo Silva (1998, p. 127), “o diálogo é importante e sugiro que o ensino de um alfabetismo crítico em relação à mídia é um excelente meio de fazer com que os estudantes falem sobre sua cultura e experiência, para articular e discutir a opressão e a dominação cultural”. Os professores têm nas mãos a ferramenta ideal para a construção de dois aspectos interessantes: 1- um processo educativo que privilegia a ação e a investigação experimental, condizente à cultura oral e ao respeito à diferença; estou me referindo à pedagogia de Freinet; 2- o alfabetismo crítico na escola, que muito significaria para a formação social e política das crianças, promovendo uma reflexão sobre a força que, especialmente a TV está exercendo sobre eles na aldeia. Mas, para isso teriam que ser instrumentalizados para tal tarefa.

Pensar em Freinet é inserir na escola o movimento, a exploração e a ação produtora da criança no processo de conhecer o meio; e pensar em alfabetismo crítico é procurar meios para desenvolver competência na leitura crítica da cultura popular (rádio, TV, filmes, músicas, desenhos, revista em quadrinho...), tornando os alunos capazes de se emancipar das formas contemporâneas de dominação compreendendo como estes textos influenciam, seduzem e moldam envolvendo-o num processo de transformação social (SILVA, 1998; SILVA, 2001).

A escola, pensada por estas possibilidades, reafirma-se como instituição social polissêmica, assumindo a multiplicidade de sentidos não podendo ser mais considerada como universal. Seus integrantes são sujeitos socioculturais que dialogam e vivenciam diferentes processos na relação com o mundo. Todos os envolvidos devem ser compreendidos em sua diferença, possuidores de uma historicidade e uma visão de mundo bem própria.

Os recursos didáticos disponíveis na escola são: televisão, retroprojeter, mimeógrafo e rádio. Conforme observação a campo, apesar da existência dos recursos indicados anteriormente, há escassez de papéis, lápis de cor, tinta, fita adesiva e de qualquer outro material didático diferenciado para a implementação de aulas mais interessantes. Os professores não têm acesso a material didático alternativo tornando muito

difícil o processo de planejamento e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem. Os professores é que têm que conseguir algum material para poderem preparar suas aulas. Os livros didáticos são apenas para os alunos do ensino fundamental. A merenda escolar é adquirida pela Prefeitura de Dois Irmãos do Buriti, com verba específica para este fim.

Em conversa com o coordenador pedagógico, sobre o trabalho dos professores, ele fez as seguintes considerações:

Os professores trabalham os conteúdos procurando mediar, antes só o professor falava, hoje eles procuram a participação dos alunos [...] Eles procuram ilustrar os conteúdos com desenhos no quadro e utiliza as opinião dos alunos [...] Todos tem seu planejamento [...] Acredito que a escola contempla a cultura indígena Terena, através da língua e da dança, o artesanato, por meio de oficina de construção das armas e armadilhas do passado, para que os alunos conheça como era. Estamos com um projeto para a formação de piferos, a partir da confecção dos instrumentos e o aprendizado da música. Hoje temos de seis a oito piferos, que darão aula em horário alternado da escola (Prof. Gerson Pinto Alves).

Esta fala apresenta outros traços da educação indígenas na escola, como a língua e a dança Terena. Notei que, apesar da escola ser a responsável por esta ressignificação da cultura na aldeia, estes valores da cultura local permeiam o espaço escolar. Na escola, foi relatado pelos entrevistados e registrado no diário de campo que há muita presença da educação indígena transitando os momentos da vida escolar. Além do respeito e diálogo que já foram comentados anteriormente, foi citado: 1- sentar no chão e escrever com o caderno no colo ou no assento da carteira é uma atitude constante das crianças mostrando o estar à vontade para aprender; 2- houve um período em que as crianças tiravam a camiseta do uniforme, desejando ficar sem roupa; os professores até tentaram negociar este fato, mas, segundo eles, não deu certo e a imposição da roupa manteve-se no espaço escolar; 3- o idioma ultrapassa as aulas de terena quando os professores que não são falantes vão construindo novos sotaques - como que dialetos - devido a pronúncias inadequadas, assim a língua terena transita espaços além da sala de aula no ambiente escolar e retorna às famílias, reavivando nos pais o interesse pela língua terena; 4- a cultura, de modo geral, permeia as pesquisas solicitadas nas variadas disciplinas.

Baseada nos preceitos legais, os Terena da aldeia Buriti, representada pelos professores, organiza-se para romper com o gênero de ensino nacional e tradicional. Estão formulando uma nova concepção de educação indígena, pautada em seu contexto cultural.

A maioria dos professores acredita fazer um trabalho diferenciado, especialmente por conta do idioma (ALCÂNTARA, 2007). Esse trabalho vem gradativamente sendo construído, como podemos constatar pelo depoimento de professores:

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

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

Bom, hoje agente tem uma coisa, já conseguiu espaço pra sala de aula, uma escola, agora ela é indígena, mas o currículo em si, o que veio pra gente ainda não é indígena, e nós tamos nessa luta, isso ainda não tá sendo bom né, não tá sendo bom porque tá sendo imposto pra nós, agente necessita de tê o próprio conhecimento local (Prof^a Edineide Bernardo Farias)⁶¹.

Neste contexto, verificamos que a escola realiza atividades culturais no espaço escolar, semestralmente, em três noites, com apresentações e exposições, tendo como referência a cultura Terena. A população participa das atividades escolares, através da Associação de Pais e Mestres - APM e a Associação dos Professores, que ainda está em fase de organização.

Essas atividades culturais estão pautadas em pesquisas que os alunos realizam junto a seus pais ou avós, pois através dos relatos históricos os alunos recuperam lendas, histórias e artefatos da cultura Terena. Através do depoimento de uma professora, podemos constatar este trabalho:

Aqui eu estou trabalhando com artes né, aí vem o currículo imposto pra nós, o que ta lá: datas comemorativas, danças, teatro né, música, artistas regionais, mas lá não está inserido os conhecimentos tradicionais; o que que eu fiz? Fiz um planejamento anual e fiz um bimestral, e eu inseri dentro dessas datas comemorativas, as nossas datas comemorativas e tentá explicá pros nossos alunos, que, por exemplo dia 19, ah! Professora dia 19 é dia do índio né. Porque essa visão deles do dia do índio, é nosso dia realmente, não, isso aí, foi imposto

⁶¹ **Prof^a Edineide Bernardo Farias** - tem 22 anos, solteira, formada em Letras na UCDB, leciona Artes do pré ao 3º ano do Ensino Fundamental e Língua Inglesa no 9º ano, na escola da aldeia. Filha de mãe Terena e o pai Kadiwéu, nascida e registrada como Kadiwéu. Passou a conviver na etnia Terena, junto à família materna pela oportunidade de estudo, se formou e não voltou mais para a etnia Kadiwéu. Considera sua identidade misturada, se refere sempre que é indígena, definindo pelo seu registro Kadiwéu.

pra nós, mas isso adquiriu, vou dizer praticamente pelo menos aqui no Mato Grosso do Sul todas as culturas, tem o dia 19 de abril com o dia do índio. E, é um dia que se comemora. Então, isso não tem como mudar o dia, mas tem como explicar o porque dessa data e nesse momento eu consigo explicar; o que é que vem pra fazer de artes? ah! Tem mosaico, ponto, potilhismo, triângulo, retângulo [...] E pra nós isso é importante? Pode ser que seja, mas, é tão importante como saber fazer uma cerâmica, saber fazer um colar, os adereços. Por exemplo, eu dei um trabalho para o 9º ano, eu já sei que eles levam o trabalho pra frente, do que do 3º é sobre os nossos artesanatos na questão das armas do passado, como era? Perguntei pra sala, dois me responderam, ah! professora a arapuca, só isso? O que eu lembro é só. Então, o que vocês vão fazer, vão fazer um trabalho de pesquisa. Com quem? Com os anciões. Eu quero um trabalho escrito e eu quero ele prontinho também, não vai trazê, um arco e fecha desse tamanho, imenso, eu quero ele pequeno, pra gente ter o conhecimento. Então, eu consigo explica mais ou menos a aula através dessas formulas, ajudando mais pra nossa cultura (Profª Edineide Bernardo Farias).

Esse tipo de trabalho está previsto no Regimento, quando afirma que oportunizará aos alunos, flexibilizando e adaptando o currículo, oferecendo conteúdos e atividades extra-classe que contemplam a História e Cultura Indígena conforme sua diversidade e a legislação vigente.

Eis o grande desafio da educação escolar indígena, segundo Silva (2001, p. 10), “como traduzir as reivindicações indígenas e as garantias legais já disponíveis em práticas pedagógicas efetivamente adequadas aos objetivos e especificidades de cada população indígena local”. Senti nas conversas com os professores que este é o ponto chave do processo. Ao receberem um currículo pronto da secretaria de educação, isto é, os conteúdos já vêm listados e o máximo que os professores conseguem fazer é alterar um pouquinho, conforme o relato dos mesmos nas conversas. Como construir um currículo diferenciado se a imposição de conteúdos engessa o processo?

As matérias que compõe o currículo são as de qualquer outra escola, tendo o acréscimo da língua terena, do pré até o ensino médio e o inglês a partir do 6º ano ao ensino médio. É interessante que aparece ensino religioso no currículo e o professor responsável trabalha com temas da atualidade como: sexualidade, drogas... O coordenador demonstrou uma grande preocupação em como lidar com três línguas sendo trabalhadas na escola: português, terena e o inglês. Sem contar que, parece, logo o espanhol vai ser trabalhado também.

Observei que os temas transversais pouco aparecem no discurso dos professores, a não ser quanto à cultura. A língua terena precisa ser considerada de uma outra forma e não como mais uma língua a ser estudada.

É muito significativo o reconhecimento do trabalho realizado pelos professores. A população compara como era no passado e como é agora. Na fala das mães e dos próprios professores, é possível perceber o trabalho da escola e o ensino da língua terena. Veja os depoimentos sobre o trabalho realizado na escola e o ensino da língua:

Bom, importante, que eu gosto mesmo é o idioma terena, do idioma terena esse eu nunca quero esquecer, então eu falo, eu tô ensinando agora, aquele garoto que estava aqui, ele tá até sabendo falar, já fala bem comigo, então, eu tô falando com ele. Na escola e aqui também né, às vezes ele chega da escola e falo no idioma comigo, ai eu respondo, pra ele aprender mais. [...] Dando uma força pra ele. Agora ele continua, porque o pai, a mãe, o tio, já não ensinei eles, porque eu sei que eu sou culpada. Eu não falo, eles não falam, porque mamãe, às vezes mistura nos meios dos outros índios e fala com ele e ele fica quieto porque ele não sabe responder [...] As criança estão sabendo um pouco, porque na escola que tá ensinando. Porque é bom saber outra vez [...] (Veriana Alves).

A escola tá trazendo de volta a língua e a dança. [...] O estudo é importante, os mais antigo não dava valor, agora hoje em dia mudou, agora nós já estamos mais pra frente, a gente já entende que é muito bom estudar. [...] É bom porque estudá é ir pra frente, arruma um serviço bom, um bom emprego né. [...] Sem estudo também não arruma nada. Sem estudo é difícil. (Lucimara Alves Gabriel Alcântara).

Acho que o marcante é o amor a terra, aos usos e costumes, cultura. Na escola tá um pouco diferente porque os pais já não dominam a língua Terena. O ouvir e o conviver com a língua é gostar, traz dentro o ser indígena. [...] A ida para cidade é sempre em busca de escola. [...] O ensino na escola está bom, tão aparando algumas arestas. Os alunos do ensino médio têm passado no vestibular (Prof. Noel Patrocínio).

Eu comento com meus alunos, cada um deles a partir do momento que os pais colocam eles em sala de aula, têm certeza que eles vêm em busca de conhecimento e de ter uma profissão melhor, pra que eles possam tá trabalhando na sombra; já diferente dos pais que trabalham no sol para sustentar, eles vem pra estudá, pra adquirir o conhecimento e pra usufruir da oportunidade que eles tem e os pais deles não tiveram. [...] Essa mudança houve com a preocupação de nós termos o conhecimento realmente pra relacionarmos bem com a sociedade não indígena, para que nos temos conhecimento, assim como eles tem conhecimento adequado, para que possamos briga pelos nossos direitos de acordo com a lei [...] A partir do momento que a gente tá numa sala de aula possa realmente conhecer e saber realmente quais são nossos direitos e os nossos deveres. [...] O que eu acho importante que deveria ter na escola é um espaço, para que nós possamos trabalhar a nossa cultura, para que [...] eles possam tá praticando o artesanato indígena, é uma cultura para que nós pudéssemos ta realmente tentando resgatá as coisas, porque nossos alunos hoje não sabem como fazer uma cerâmica, fazer um cocar ou “vestiária” indígena. [...] o importante que a gente cita sempre é o resgate da nossa língua [...] Porque através da língua que nós se identificamos (Ramão da Silva Fermino).

É possível perceber o trabalho, a realidade e as dificuldades encontradas; tanto os pais quanto os professores revelam suas expectativas quanto a educação dispensada às crianças. Fica evidente que o processo educativo é uma busca de equiparar as condições

entre os índios e os não índios nas constantes negociações pelas quais passam nas relações interétnicas, acreditando na garantia de melhor condição de trabalho por conta da formação universitária. Também desejam que seus filhos traduzam em suas identidades o ser Terena, através das ressignificações e traduções da cultura Terena.

Sobre o calendário escolar, conforme o que está previsto no Regimento e levando-se em conta os direitos adquiridos pelos povos indígenas, este, considera a época das festas, do plantio e da colheita. Então, são considerados dias letivos: dias de aulas; dias de festas típicas da etnia Terena e comemorações cívicas e desportivas. O calendário escolar é feito pela equipe da escola - coordenação e professores que trabalham a partir do modelo que vem da secretaria de educação.

Com esta busca de uma educação diferenciada e intercultural, a avaliação também não é praticada apenas com provas. Os professores criam novas posturas, discutem sobre o trabalho realizado e sobre os instrumentos utilizados. Nas entrevistas os professores ressaltam o uso de atividades em sala, trabalhos, pesquisas e apresentações, participação e presença nas aulas demonstrando uma outra possibilidade de se avaliar. É possível sentir nos depoimentos abaixo o esforço que estão fazendo para discutir o processo realizado na escola:

Olha eu acho que tá em bom andamento, porque a gente tem reunião dos professores, por exemplo, agora no final deste bimestre a gente senta todos os professores, faz a reunião aí a gente põe na mesa o que é que tem que ser feito, em que lugar que foi o errado, o que, que faltou prá gente chegá no objetivo positivo; e é assim cada bimestre que a gente termina, depois que entrega as notas, a gente senta e faz a reunião, aí cada um fala algo que não tava bom, né; tem que melhorá essa parte aqui; que o fulano também errou tem que melhorá. Eu pra mim esses anos atrás não foi tão bom, mas eu tô achando que este ano vai ser bom, porque a gente conversô bastante antes de iniciar as aulas, antes de ter a lotação dos professores, acertô todas as falhas do ano passado, que ninguém teve medo de falá do outro, porque eu acho que na profissão, lá a gente tem que respeitá a posição do outro. Eu sou de língua terena, Rafael também de língua terena, mais a gente respeita um a outro, mesmo que às vezes tenha duas ou três faculdades, mas eles também respeita a gente, então, a gente sentô na mesa, falamos tudo que tinha que se falado, falamos da direção, do coordenador, falamos do secretário, falamos do diretor, dos professores, junto com o cacique; então eu acho que esse ano vai ser um ano mais “aproveitoso” do que o ano passado (Prof. Ramão Pinto Alves).

Tem o planejamento bimestral e um que cada professor registra num caderno. O planejamento segue as orientações da secretaria e no material didático, faz o essencial. Cada professor encaixa o que “acha importante” dentro do que exigem. [...] O currículo é do branco, mas com a língua Terena não ajustada a realidade. Gostaria de ver na escola a fluência da língua Terena como resultado

da escola, reviver a cultura, porque a família já perdeu. O meio ambiente é fundamental para o sucesso do aluno (Prof. Noel Patrocínio).

Ainda sobre o processo de avaliação, nos disse:

Olha eu tenho uma avaliação sobre a disciplina do aluno, aliás a conduta [...] Se o aluno é bom aluno, ele já me leva uma boa consideração, aí depois eu aplico a prova que é no final de bimestre. Antes da prova eu dô trabalho [...] Um trabalho valendo aí meio ponto, valendo às vezes até dois, aí depois aplico um exercício, um testeinho de avaliação no meio do primeiro mês, segundo mês prá quando chegá o dia da prova eles já tem um lucrinho no caderno já [...] Pra concluir com a nota [...] (Prof. Ramão Pinto Alves).

Com base em suas necessidades, os Terena da Buriti vem lutando por um fazer que contemple sua cultura, fortalecendo sua identidade. Eles sofreram e sofrem discriminação, intolerância e preconceitos; estão demonstrando que a luta continua e a escola é um território onde a memória coletiva impulsiona um fazer para uma educação diferenciada.

Na tentativa de compreender o que os Terena da Buriti pensam sobre educação diferenciada e interculturalidade busquei os depoimentos e as impressões que ficaram das conversas na aldeia, registradas no diário de campo. O que falta para a escola ser diferenciada? Destacam-se os seguintes indicativos: 1- que os professores se tornassem falantes da língua terena e; 2 - com mais horas de planejamento para poderem preparar material e aulas mais condizentes com a realidade; 3- os professores precisariam estar mais comprometidos com a escola; 4- a escola teria que ter material diferenciado para as aulas de terena e material para planejamento das outras aulas. Inclusive, com referência ao material, o Professor Ramão Pinto Alves destacou:

É muito importante essa cartilha indígena. Não é de hoje que eu venho sonhando, tem vezes que eu falo para os meus alunos na sala de aula que a língua terena eles não encontram no chão, que nem um jornal ou uma revista, a revista você sai aí e se acha aí, na cerveja, no guaraná, você vê o nome escrito e em terena vocês não encontram. Vocês têm que aproveitar o momento que eu tô aqui, prestar muita atenção no que eu tô falando para vocês. É importante e não é de hoje que eu sonho com isso, com o material. Eu até comprei uma máquina fotográfica digital para fotografar já os desenhos que eu encontrar para falar em terena na frente. Comprei pensando na minha aula.

Os depoimentos dos professores sobre o que seria uma escola diferenciada deixa questionamentos sobre o que é uma escola diferenciada para o Terena da Buriti? Ou ainda, até que ponto se deseja uma educação diferenciada? Que significado tem para os Terena da Buriti ter uma escola com professores indígenas e o ensino da língua Terena,

mesmo que não muito adequado? Qual o sentido do currículo diferenciado? Das crianças alfabetizadas em português com aula de terena, no formato de aula de um idioma voltado para o aprendizado de uma segunda língua? O que esta proposta pode garantir? E a falta de capacitação específica para direcionar o trabalho pedagógico?

A reflexão que faço, a partir de tudo que vi e ouvi, é que a proposta de educação diferenciada tal como formulada pelos teóricos e nos documentos do MEC e de outros órgãos não é bem compreendida pelos integrantes da escola ou não representa os anseios dos Terena da Buriti. Questiono, também, se alguns dos professores que estão atuando, realmente têm o desejo de serem professores ou foi, apenas, um aproveitar de uma oportunidade de estudar e conquistar um trabalho melhor e ser reconhecido pelo seu grupo étnico? Senti que nem todos estão comprometidos e esclarecidos sobre o processo de uma educação escolar diferenciada. Eles disseram que a escola está longe de ser realmente a escola que eles sonham. Hoje, talvez a escola diferenciada possa estar se constituindo em um desejo dos Terena da Buriti, pois, é importante ter presente que, historicamente, esta escola foi pensada e concretizada como um instrumento voltado, exatamente, para o estreitamento ou a superação das diferenças existentes entre os mesmos e os não índios. Portanto, para os objetivos opostos aos atualmente em discussão.

A interculturalidade? É outro desafio... Para os Terena da Buriti é trabalhar as várias culturas, mostrando o valor de cada uma. Mas, eles consideram isso complicado até mesmo para os próprios professores. Acho que, a rigor, nem eles sabem direito do que se trata, e será que é preciso saber? Talvez essa interculturalidade no momento histórico em que eles se encontram seja a vivência e a tradução da cultura, fortalecendo suas identidades étnicas e, ao mesmo tempo, preparando seus alunos para uma universidade em busca de uma forma de vida diferente da encontrada hoje na aldeia.

O ensino oferecido pela escola da aldeia está buscando transpor barreiras e construir uma educação escolar indígena, que ofereça concepções e propostas com qualidade e talvez diferenciadas. A trajetória é de uma educação que incorpore e valorize a língua terena, os conhecimentos tradicionais, isto é, suas culturas. Os avanços são reais, mas os desafios ainda são muitos. No momento o que vale é o reconhecimento dos esforços de todos da Buriti no sentido de buscar uma educação escolar adequada as suas aspirações.

CAPÍTULO III

CRIANÇA TERENA EM SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS: QUE REPRESENTAÇÕES SÃO ESTAS?

A infância é uma fase de aprendizado social. Brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo é que as crianças crescem e se tornam adultas. Muito raramente as crianças indígenas são punidas; quase nunca fisicamente. A atitude dos pais e dos mais velhos é sempre de grande tolerância, paciência, atenção e respeito às suas peculiaridades. Desde cedo as crianças aprendem as regras do jogo social. E, embora os pais sejam os responsáveis mais diretos pela criação dos filhos, o processo mais amplo de socialização, de transformar as crianças em completos membros de suas sociedades, é efetuado também pelos parentes mais próximos e até pela comunidade inteira. As crianças são, assim, completamente integradas na vida comunitária, aprendendo, desde cedo, o que pode ou não pode ser feito (SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 229).

Segundo dados da antropologia até poucos anos atrás não havia muitos registros sobre pesquisas realizadas com as crianças indígenas no Brasil. Apesar das crianças serem receptivas nas aldeias onde vivem, geralmente, se trabalha com os adultos, desconsiderando a contribuição que estas poderiam trazer para o entendimento da educação indígena. Bastaria uma mudança de ponto de vista e acreditar que, a partir delas é possível conhecer e aprender sobre seu mundo, abrindo espaços de interlocução com estas crianças, oportunizando o registro de suas falas e pensamentos. Hoje, vem crescendo certamente, o número de pesquisas e publicações com a participação das mesmas.

Para a sociologia da infância, as crianças são atores sociais que interagem, criam e modificam as relações em sua volta. Concebem a socialização como um trabalho do ator socializado, no caso a criança, que experimenta o mundo social. Olhar a criança

consumindo e construindo a cultura e os conhecimentos a sua volta é romper com o modelo impositivo, no qual socialização é baseada na ação do adulto sobre os mais jovens; passando para um modelo de socialização, no qual as relações são interativas e construtivas entre crianças e adultos (DELGADO; MÜLLER, 2005).

A epígrafe anuncia esta capacidade interativa das crianças, “desde cedo as crianças aprendem as regras do jogo social”. Viver num grupo social é jogar com as regras que seus membros apresentam e ir além, criando estratégias de negociação, para melhor conviver e realizar suas necessidades. A criança sabe articular muito bem as situações para concretizar o que deseja, e isto independente da cultura. É próprio da criança, por ela ser um “ator social”.

O pensar desta forma é que me levou a buscar estratégias de trabalho e de pesquisa em que o foco fosse as vozes, o olhar, experiências e pontos de vista das crianças. Por isso, neste capítulo, procurei contemplar as informações que as crianças da aldeia Buriti poderiam oferecer.

É importante considerar que, para cada cultura - e, neste caso, cada povo indígena - a infância apresenta diferentes apropriações de acordo com seus contextos étnicos, resultado de uma construção cultural e histórica e não apenas fruto de um marco identificatório de uma fase biológica. Deste modo, crianças e adultos são considerados inacabados, em constante formação, incompletos porque estão envolvidos numa complexa relação de interdependência que não se finda. As pesquisas mostram as variadas formas de se conceber este período da vida. Segundo Lopes e Vasconcellos (2005, p. 28):

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível, a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição.

Ouvir as crianças é considerá-las como sujeitos sociais, plenos de direitos e não apenas como seres passivos de um processo educativo numa fase da vida. A criança não é um “vir a ser”, que depende do adulto para torná-la sujeito. Mas, um sujeito do presente, que impulsiona seu grupo a traduzir as questões historicoculturais entre passado e futuro.

Ver a criança sob este ponto de vista, é um marco decisivo para um novo fazer da ciência, possibilitando o diálogo intergeracional nos grupos pesquisados (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Observei que a criança Terena da Buriti passa os seus processos de socialização de um modo tranqüilo, à vontade e em intenso contato com todos a sua volta. Explora os ambientes da aldeia sempre acompanhada por alguém mais velho, seja uma outra criança ou um adulto. Estão em contínua companhia do outro. Têm liberdade para brincar, para ir e vir como desejarem. Mas, sempre sob o cuidado silencioso da mãe ou de alguém de sua família.

O contexto historicocultural Terena da Buriti, assim como de qualquer outra cultura, organiza o território de modo a elaborar lugares onde as crianças constituem suas identidades culturais. Sua infância é constantemente ressignificada nestes contextos em que se encontra. Segundo Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39),

Assim **toda criança é criança de um local**; de forma correspondente, **para cada criança do local existe também um lugar de criança**, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo **toda criança é criança em alguns locais dentro do local**, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias (grifo da autora).

A criança da Buriti transita por vários lugares da aldeia, explora seu ambiente desde muito pequena. As crianças têm uma intimidade muito grande com os lugares onde eu as encontrava. Por onde eu andava sempre havia um grupo de crianças brincando ou observando o que acontecia. Estavam pelas vizinhanças, em meio à natureza brincando, correndo, no campo de futebol, nos momentos festivos junto aos adultos, nas rodas de conversas, em casa assistindo à TV ou realizando alguma atividade do trabalho doméstico, na lida do trabalho braçal junto aos adultos, em constante trânsito para lá ou para cá.

Percebi que nesses processos diários de tradição e tradução cultural é que ela vai incorporando representações sociais, assim como o seu grupo também incorpora representações a seu respeito, constituindo o imaginário coletivo sobre as crianças no tempo e no espaço em que vivem.

A presença constante da família nos cuidados desta criança sugere ser o apoio necessário para a constituição de sua identidade. Pode-se afirmar que elas recebem

incentivos diários, nas inter-relações que estabelecem, por meio de conversas e das atitudes dos mais velhos.

Segundo Nolte (2003), quando as crianças são incentivadas elas aprendem a ter confiança em si mesmas. E, aqui, destaco a palavra encorajar que esta autora apresenta com o sentido de “coração - animar, que significa dar ânimo, dar alma”. Não seria esta atitude que as famílias Terena têm para com suas crianças? Não seria este sentido que também sustenta a identidade das mesmas? Ainda em Nolte (2003, p. 73),

Quando encorajamos, animamos, incentivamos nossos filhos, damos a eles a força de nosso coração, de nossa alma. Cabe a nós ajudá-los e apoiá-los enquanto desenvolvem as habilidades e a confiança indispensáveis para andar com suas próprias pernas.

A maneira como a criança Terena da Buriti é educada está envolta de simplicidade, mas enriquecida de carinho e afeição. Ela aprende a ser responsável e a participar das tarefas da vida diária, de acordo com sua idade e suas habilidades. No capítulo sobre a educação indígena Terena na Buriti relatei sobre este convívio, em especial, através da conversa com as mães.

Os familiares às estimulam e acompanham diariamente, sob uma liberdade aparentemente total e sem compromisso. Essa liberdade da criança indígena, que encontramos citada por vários pesquisadores, mostra a possibilidade de decisão, de escolha que não tem a ver com ausência de limite, como diríamos na perspectiva ocidental de educação. Esta liberdade parece vinculada ao reconhecimento de habilidades de aprendizagem que possam ter (TASSINARI, 2007).

Geralmente, o indígena considera cada criança um espírito único, com seus talentos próprios a oferecer ao seu grupo. Para os Terena da Buriti as crianças são seres muito especiais, oferecem carinho e atenção que favorece a possibilidade de se constituírem em autoconfiança. Esse desenvolvimento só é possível pela socialização das crianças, que acontece por meio dos grupos de convívio, no qual, a interação com os mais velhos possibilita a construção de habilidades e conhecimentos aos mais novos. Os mais velhos podem ser tanto adultos, como irmãos ou primos, que vão demonstrando confiança, que estão crescendo e tornando-se pessoas boas ao grupo de pertença.

É nesse convívio que as crianças indígenas – e, posso dizer, que as crianças da Buriti - aprendem muito mais do que se deseja ensinar. Sua habilidade de perceber tudo a sua volta vai se constituindo em conhecimento e sabedoria, já que se apropriam do dito e do não dito; do explícito e do velado; do entendido e do subentendido (TASSINARI, 2007).

Por um lado, as crianças da Buriti estão constituindo suas representações pautadas na educação indígena Terena, que servirão de apoio para suas outras representações sobre seu entorno. Os lugares por onde elas transitam possibilita a estruturação de sua identidade individual, pois os objetos que compõe o espaço e a organização assumem significados específicos a partir de suas histórias de vida. Esta identidade individual converge com a identidade coletiva do grupo ao compartilharem os mesmos espaços (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Suas representações estão envolvidas com as posições de onde fala, do lugar que ocupa (HALL, 2003). Toda representação ou manifestação das crianças está intimamente ligada e determinada pelo contexto no qual vivem. Recordo Silva (1998, p. 199), ao dizer que as representações “são aferidas em relação a sistema discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade e sua sustentação. É nesse caráter constituidor, formativo, que a linguagem, o discurso e a representação se vinculam com o poder. As representações dependem do poder e têm efeito de poder”.

O mundo indígena da Buriti pratica a educação, através de experiências solidárias, compartilhando saberes e habilidades, perante os olhares atentos das crianças. Trata-se de uma educação indígena que faz da experiência de ensinar e das aprendizagens a ação dialógica de apropriação dos saberes. Aprender na aldeia é iniciar-se no mundo indígena e nas suas práticas significativas. Lá as pessoas compartilham os processos vividos, assim como a educação é uma responsabilidade de todos, que se sustenta na convivência e na interação.

As crianças aprendem a partilhar na vivência e experiência diária de cooperar em todos os lugares onde ela está. A generosidade, característica presente no dia a dia, é explicitada pelo exemplo e os pais esperam que as crianças a vivenciem. O estar com alguém é a base para se aprender a importância de se fazer algo em conjunto. Desta forma,

o ato de partilhar vai fazendo sentido para a criança, significado este construído diariamente nas inter-relações.

Esta fluidez de valores, diariamente compartilhados nas relações entre os membros familiares, é perceptível para quem está na aldeia. Sempre nos trataram com muita estima e respeito. Todas as vezes que vínhamos embora, compartilhavam os seus produtos. Eles demonstram dar o que têm de melhor uns para com os outros.

Este é um indício de uma perspectiva intercultural, na qual as pessoas vão se respeitando e valorizando, criando uma atmosfera de bem estar e crescimento da auto-estima. Como disse Azibeiro (2003, p. 93):

Entendemos intercultura como os espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse entrelugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, in-fluir-se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados.

Se, por um lado, há a vivência dos valores culturais Terena, por outro as crianças sofrem as influências das tecnologias, presentes em suas rotinas de vida. Os pais manifestaram a preocupação em relação à grande influência da televisão nos comportamentos e atitudes das crianças. Elas desejam os produtos que vêem e copiam os modelos de conduta que admiram. Este comportamento é o que vemos, também, aqui em nosso meio ocidental. São os produtos culturais do mercado de consumo, induzindo à massificação cultural provocando contínuas traduções.

Então, quem é a criança indígena da Buriti como sujeito social no mundo contemporâneo? Segundo Sarmiento (2009), apesar de todas as influências que a criança sofre, “ela não se dissolveu na cultura e no mundo dos adultos. Ela ressignifica constantemente, num processo de mudança muito rápido, mas consegue preservar como categoria social e com característica próprias”. As relações que elas estabelecem em seus territórios com seus pares estruturam conteúdos representacionais que possibilitam a ressignificação e tradução dos aspectos culturais de suas identidades.

Este é o mundo da educação indígena Terena da Buriti. Ao adentrar o mundo escolar, que significados a criança encontra e cria? A desconstrução dos modelos educacionais universais é a saída para dar voz à criança indígena e seu povo para traduzirem seus interesses em uma escola de qualidade e quem sabe diferenciada.

O desafio proposto é criar esse entrelugar (Bhabha, 1998), que não é o de lá nem o de cá, mas um espaço novo de diálogos e ambivalências, que fortalece as diferenças e garante a igualdade de condições e oportunidades. A cultura vista como universal é uma imposição de uma cultura ocidental que produz “práticas legítimas” e “não legítimas” no ambiente escolar, sendo o papel da educação mostrar que isso não tem sentido, já que não existe cultura inferior ou superior. O que é dado como legítimo e não legítimo é uma construção social que denuncia a relação de poder voltada à questão de etnia, gênero, entre outros.

Sarmento (2009), afirma, ainda, que o lugar da infância é também um entrelugar, o espaço intersticial entre dois modos: “o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças, e entre dois tempos passado e futuro. É um lugar, um entrelugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças”.

Neste contexto, as culturas produzem lugares de exclusão, em relação aos sujeitos e suas culturas. A cultura produz as identidades e as diferenças, pois não existem diferenças naturais, mas sim, naturalizadas e assumidas, consideradas importantes pelas práticas culturais. A construção da identidade é sempre relacional e parte do contexto; o homem não nasce social, mas torna-se social através da aprendizagem cultural.

Na escola da aldeia, essa aprendizagem é mediada pelos professores, e só pode ser entendida como uma ação pedagógica intencional de construção de conhecimento. Para realizar esta ação docente na aldeia indígena Terena é necessária uma reconstrução cultural, ou seja, o professor necessita aprender - resgatar seus fundamentos historicoculturais para ensinar seus alunos. A aprendizagem ocorre em mão dupla, entre os próprios professores e entre professores e alunos.

Nesse sentido, a aprendizagem só pode ser coletiva e o ensinar um exercício de habilidades, que permite construir a si e ao outro. Através do contexto vivido, a ação docente vai transformando a escola num espaço intercultural que permite às crianças construírem suas identidades através de constantes trocas e interações, entre passado e presente.

Uma educação que privilegia a intensidade do que se é realmente capaz de fazer, de se ouvir e de ter a sua opinião considerada. A educação intercultural passa a ser

uma condição para as sociedades. Segundo Brand (2001), o principal desafio para que ocorra a efetivação de uma escola indígena intercultural consiste na discussão e no oferecimento de condições necessárias para uma educação intercultural, especialmente, no que se refere à autonomia e ao estabelecimento de relações mais igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado.

É importante destacar que a questão da constante busca pela igualdade pode levar a se criar um grande equívoco. Segundo Skliar (2003, p. 108), a idéia de igualdade “produz pressões e expulsões, gera promessa ilusória de equidade e se fixa, somente, ao conjunto de direitos formais, administrativos e legais, negligenciando assim a autonomia, a irredutibilidade, a experiência e o acontecimento das diferenças”.

Os professores indígenas, através do planejamento e direcionamento de sua ação pedagógica, efetivam o seu trabalho junto aos alunos, visando à formação de cidadãos que no seu dia-a-dia compartilharão de um mesmo espaço, não permitindo, entretanto, que esta diferença se traduza em desigualdades, em exclusão social e econômica.

Fleuri (2003) chama a atenção para a importância de se reconhecer a epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, na qual afirma que esta complexidade implica perceber os diferentes sujeitos e orientar suas relações e interações; assim como a formação de uma visão sistêmica, complexa e ecológica do conhecimento. Para Fleuri (2003, p. 83),

[...] é na lógica da conexão, nesse espaço ambivalente, intersticial do entrelugar, que se abre à fronteira de um espaço novo, no qual se pode encontrar o lugar para o desenvolvimento do pensamento que articula as diferenças, transformando a educação num processo de relações interculturais.

A educação estaria criando esta ponte entre o indivíduo e a aprendizagem para que a mesma possa se encontrar com mais dignidade e capacidade no mundo atual e desfrutar seus direitos e deveres como cidadãos, superando suas dependências, constituindo-se autor para gerir seu desenvolvimento. Mangolim (1999, p. 75) aponta que:

[...] na medida em que os Terena afirmam seu próprio sistema, percebem que também se pode afirmar o diálogo com o outro. Diálogo que não é submissão, porque a submissão impede o diálogo. Diálogo que se afirma na explicitação e aceitação das diferenças, que constata na confluência que não é mistura, e que, finalmente, enriquece as duas culturas.

Sendo assim, o que a escola representa para a criança indígena? Será que é dada a ela a possibilidade de exercer sua condição de ator social administrando suas experiências, construções e traduções? Reconhecer seus processos de educação indígena e escolar é possibilitar torná-la sujeito do conhecimento e não somente ajudá-la a construir os objetos do mundo que ela vê, mas, também, o olhar com o qual ela vê o mundo e a si mesma.

Para se aproximar de suas idéias, sobre o que pensam e as representações construídas, realizei uma oficina de desenho, com as crianças. Num primeiro momento, esta foi realizada na escola. Solicitei ao coordenador que selecionasse até quinze crianças do 2º ao 4º ano do ensino fundamental, com a faixa etária aproximada de 7 a 9 anos, de ambos os sexos, para participar deste encontro. Indaguei às crianças selecionadas se elas gostariam de participar de uma atividade de desenho. Elas foram receptivas demonstrando bem estar em participar da proposta.

Porém, aconteceu, também, uma segunda atividade junto às crianças em um dia de visita informal na aldeia, como narrei na introdução desta dissertação. Este encontro foi muito significativo, no qual tive contato com doze crianças de mais ou menos a mesma faixa etária indicada acima. Esta atividade foi realizada fora da escola.

Eles contaram sobre o que gostam de brincar, como ajudam em casa e do que não gostam de fazer nos afazeres domésticos. Todos queriam falar e contar sobre seus interesses. Até que disseram sobre o gosto pelo desenho, pois brincam muito de escolinha. Então, se propuseram a desenhar os lugares onde gostam de ficar, assim como outros temas livres. Para este momento eles arrumaram material de desenho com uma das crianças mais velhas, que, na brincadeira sempre é a professora. Notei o quanto eles se sentiram importantes devido ao meu interesse em conversar com eles, pois, até então, acho que ninguém, dos que já realizaram pesquisa na aldeia tinha se dirigido a eles desta forma.

Escolhi trabalhar com desenhos por três motivos: 1- a minha experiência pedagógica tem sinalizado que as crianças gostam de desenhar. É uma característica delas, desde pequenas querem papel para rabiscar, desenhar, escrever. Por se tratar de criança indígena, ponderei que, por já terem contato com a escola, também poderiam gostar de desenhar; 2- por representar uma boa estratégia de pesquisa para perceber a expressão do

modo como a criança percebe e compreende os lugares ocupados por ela. A criança traça seus desenhos de maneira original, respaldado em suas experiências empíricas, trazendo a tona sua capacidade de produção simbólica, suas representações e crenças, isto é, sua cultura; 3- apesar de estar relacionada com a 2, considere importante a oficina de desenho com crianças indígenas ministrada pela Prof^a. Dr^a. Clarice Cohn. Neste encontro, duas falas marcaram a minha decisão sobre a utilização do desenho: a- para aprender não basta ver: é preciso ouvir, conhecer, dar sentido, refletir sobre o que vêem. Eu que estava aprendendo, conhecendo sobre as crianças indígenas, deveria não só vê-las, mas ouvi-las e refletir sobre o que elas vêem. b- E, para recuperar meus olhos e ouvidos, eu teria que aprender com os olhos e os ouvidos dos outros, isto é com o olhar das crianças indígenas.

Conhecer as crianças por meio de seus desenhos foi ter a chance de capturar suas reflexões e interpretações particulares. Eles podem revelar aspectos sociais intangíveis ao mundo do adulto. A partir de seus desenhos, busquei compreender como pensam e compreendem seus espaços por onde transitam (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Então, me reuni com elas em uma sala da escola, a qual, futuramente, será a sala de informática, só que ainda não está equipada. Sentaram em dois grupos dispostos em mesas e cadeiras. Conversei sobre quem eu era e o que estaríamos fazendo naquele momento e se elas estavam dispostas de participar. Notei que elas gostavam de desenhar; pelos olhares e sorrisos que pairaram no ambiente. Me senti mais à vontade. Após o consentimento das mesmas, ofereci papel, lápis de escrever, borracha e lápis de cor para realizarem a atividade como desejassem. Não fiz nenhuma imposição se deveria ser com lápis de escrever ou lápis de cor, deixei a critério delas. Suas representações serão apresentadas e comentadas logo a seguir. Considerei interessante registrar este momento em fotos, as quais foram consentidas pelas mesmas. Também percebi que elas gostam de tirar fotografias.

Foto 29 - Oficina de desenho com as crianças na escola (A).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 30 - Oficina de desenho com as crianças na escola (B).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 31 - Oficina de desenho com as crianças na escola (C).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 32 - Oficina de desenho com as crianças na escola (D).



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 33 - Crianças desenhando ao ar livre (A).



Foto 34 - Crianças desenhando ao ar livre (B).



Fonte: Arquivo da autora.

3.1 O que traz da vida em família?

Quando conhecemos as crianças: seus movimentos, ações, lugares, pensamentos criamos condições de compreender a sociedade na qual elas estão inseridas, já que elas nos revelam as contradições e as complexidades do universo social e cultural (SARMENTO, 2009, p. 10).

Retomando um pouco do capítulo I, no qual fiz as considerações sobre o processo de educação indígena dispensada à criança, vale lembrar que a família, na aldeia

Buriti, tem uma função muito importante na educação das crianças, especialmente as mães e os laços afetivos que são construídos. Esta família, que hoje já não é mais numerosa, é a primeira responsável pela formação cultural, afetiva e pelas iniciativas para o trabalho. As crianças aprendem os costumes Terena compartilhados na aldeia.

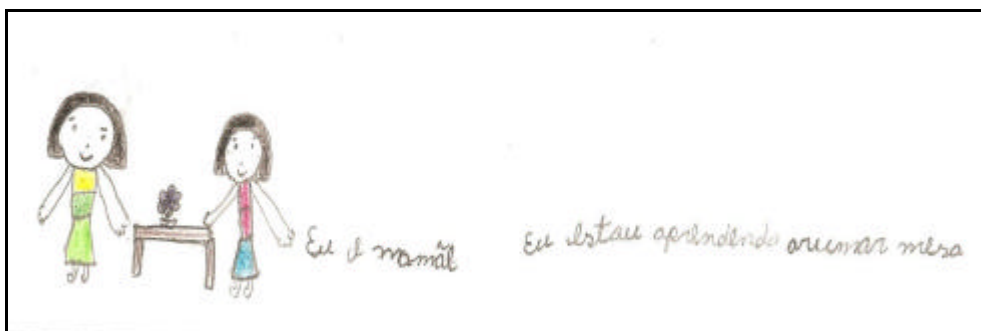
A criança é ativa e constitui seu viver nas tradições e traduções experimental de sua cultura, que a ensina a viver e se estende por toda sua vida. Ela não é mera reprodutora das ações dos adultos. Ela interage o tempo todo entre si e com os adultos. Observar e ouvir são ferramentas importante desse processo diário. Demonstram muita alegria no seu dia a dia.

A criança Terena da Buriti aprende vivendo, atuando na rotina de vida da aldeia. Sua educação vincula-se à própria vida no grupo e suas aprendizagens brotam destas relações, que são permeadas de paciência e diálogo. Conviver com os membros da família implica fazer ou estar fazendo.

Os parentes são importantes no processo de educação das crianças, dispensando carinho e cuidados diferenciados. Estas relações intensas entre si e com a natureza mostram que o aprendizado é um processo sem fim. Os Terena da Buriti são cooperativos e solidários uns para com os outros. Estão sempre dispostos a ajudar.

A partir das observações e das informações coletada com os adultos, solicitei às crianças que desenhassem uma situação deles aprendendo alguma coisa com sua família (Figuras 2 a 7). Depois, fiz algumas perguntas sobre suas representações gráficas. Apresento primeiro os desenhos e, na seqüência, comento as impressões que tive.

Figura 2 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 3 - Desenho de uma criança com 11 anos, cursando 4º ano.



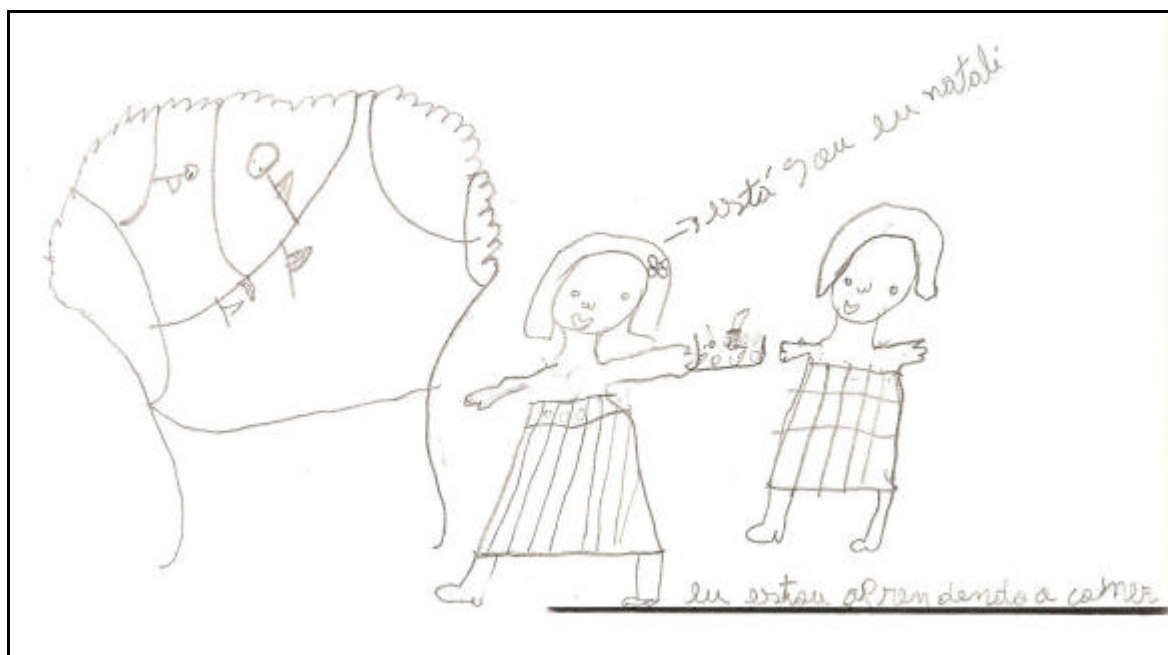
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 4 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 5 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 3º ano.



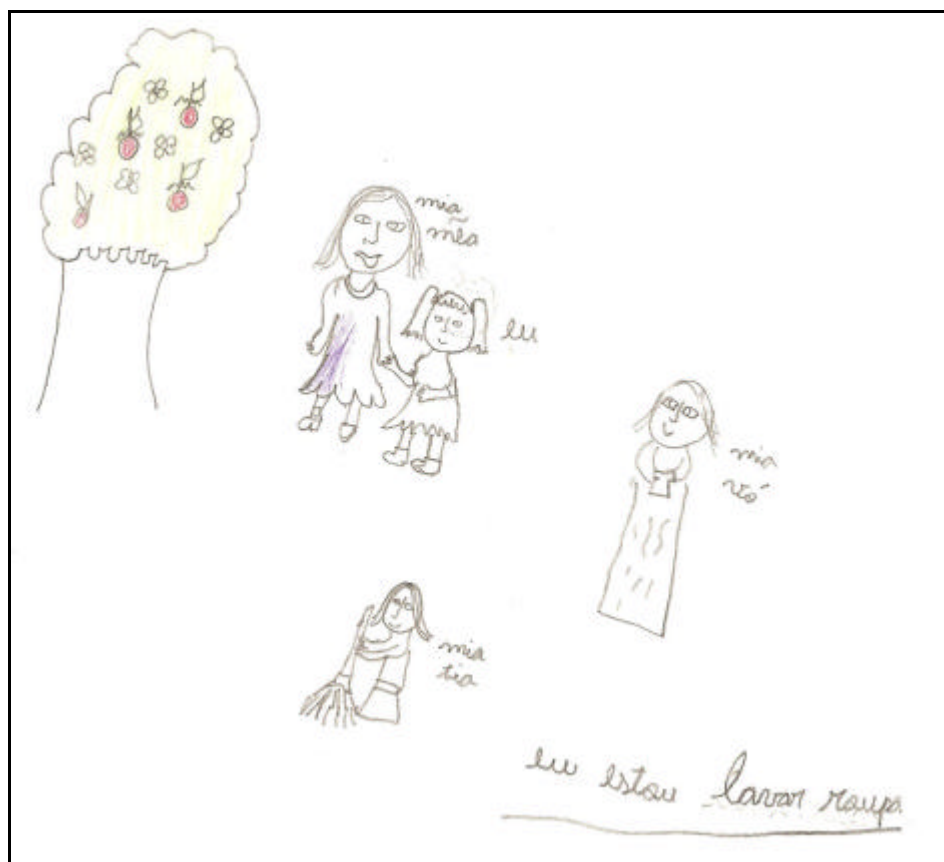
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 6 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 7 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Num primeiro momento, procurei compreender o que os desenhos poderiam revelar sobre elas e constatei dois aspectos interessantes: mostram que seus processos de aprender são mediados por uma pessoa mais velha: mãe, pai, avós, tias ou irmãos e não se desenharam sozinhas, estão sempre fazendo junto com alguém.

Segundo Brand e Nascimento (2006, p. 8), perspectiva da pedagogia indígena indica que:

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

Outro ponto a ressaltar ao olhar os desenhos é que, no seu primeiro momento de socialização, considerado anteriormente como primário, ocorre uma forte aprendizagem das atividades de vida diária: relativos aos cuidados domésticos. E este fazer é realizado na

companhia de alguém, que também está executando uma outra tarefa semelhante. Isso me fez pensar na constituição do trabalho em grupo, em parceria com o outro.

Percebi, também, que estão realizando seu trabalho ou sua aprendizagem ao ar livre, junto à natureza, indicando uma situação bem à vontade, pautada na observação e experimentação. As situações desenhadas sugerem que quem ensina demonstra prática, com um explicar fazendo, mostrando, tendo como valor a repetição.

As crianças da Buriti parece que assumem estes espaços e papéis com uma importância e significado muito particulares. Por meio destas atribuições e trocas com os adultos de seu meio familiar, confirmam o quanto são ativas e participativas dos processos de construção das relações das quais se envolvem. (BRAND; NASCIMENTO, 2006).

A respeito do que pensam, pude registrar a partir das respostas dadas às perguntas que fiz: a) Quem te ensina essas coisas? Responderam que a mãe, o pai e irmã mais velha são quem os ensinam. b) O que você aprende com sua mãe, seu pai, sua família? As respostas mostram que aprendem: as tarefas diárias - lavar roupa, lavar casa, lavar louça, arrumar a mesa...; os cuidados com o corpo - tomar banho, escovar os dentes, vestir roupa...; as ações sociais - trabalhar, ir à escola; atividades culturais - fazer roupa indígena, fazer brinco, fazer colar. c) Para que serve o que você aprende com sua família? Elas disseram que é para ensinar outras pessoas da família, para aprender a trabalhar, para ter educação e para dar aos seus futuros filhos. d) Como você aprende com sua família? A maioria respondeu que aprende olhando e fazendo; alguns, também, disseram que é falando e ouvindo. e) Em que momento? Todos afirmaram que aprendem a qualquer hora, todos os dias.

Os relatos das crianças confirmam os dados bibliográficos e os relatos dos pais transcritos no capítulo I. As representações sobre seu processo de educação são interligadas aos discursos que as envolvem. As crianças aprendem em família, junto a seus pares, seus parceiros. O conteúdo da educação Terena transita pelos cuidados consigo mesmo e, além das tarefas diárias da casa, aprendem a trabalhar, a valorizar a escola e os artefatos culturais como: roupa, colares e brincos.

Um sentido muito forte desse aprender é o comunitário; aprender para ensinar o outro - o sentimento de partilha e cooperação aparece na atitude e no discurso das crianças, já que na aldeia indígena o processo de educação é no sentido de que tudo é de

todos. Outro sentido significativo é que aprendem para ser educados - o que nos leva a pensar no “ethos Terena”, marca característica dos Terena de ser bem educado.

Outra confirmação é a aprendizagem pelos sentidos e, especialmente, o aprender “fazendo e olhando”. Ressalta-se a importância de estar com o outro para juntos aprender. A educação não se faz só, nem com tempo marcado. Ela acontece a todo o momento, em qualquer situação.

Tanto os desenhos como as falas das crianças comprovam características da educação indígena Terena comentadas até aqui. Os processos que envolvem seus territórios em termos de valores e cultura estão postos como marcas de suas identidades.

3.2 O que revela sobre a escola?

A noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto é porque negociam, compartilham e criam culturas (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

A escola da Buriti é uma instituição que só pode ser pensada como espaço de troca, de diálogo, descobertas e convivências. Neste ambiente, os confrontos se explicitam e o poder é exercitado pelas estratégias de dominação das lideranças. Encontrei na escola uma riqueza cultural que se dá no cotidiano vivido de seus membros.

A escola indígena é um espaço, um território que se constitui numa realidade relacional para todos que compartilham da mesma cultura. Observa-se, que a escola da aldeia Buriti, é um lugar de luta e de articulação das relações de poder dos moradores da aldeia. Neste espaço ocorrem constantes reestruturações que influenciam diretamente as crianças em cada momento histórico. Conforme a escola foi mudando, as infâncias foram se ressignificando.

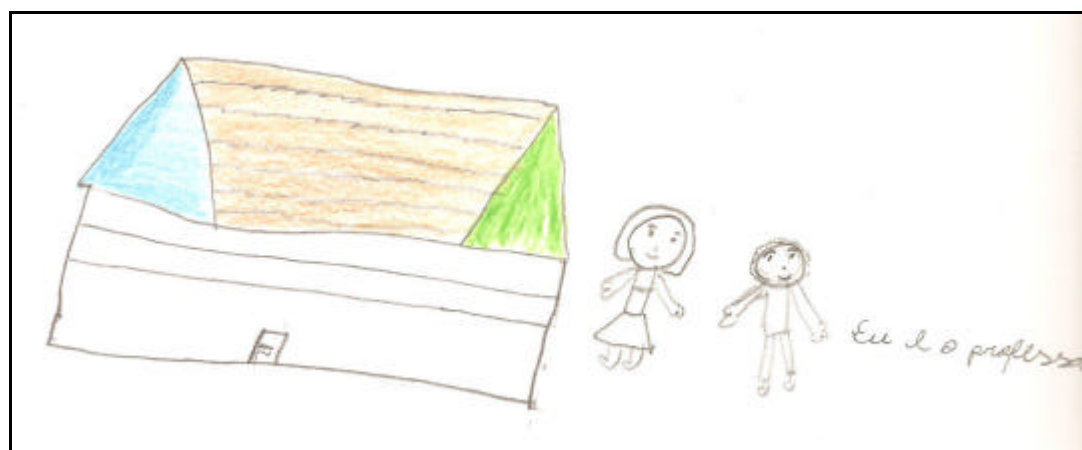
Esta educação escolar é antiga, graças à iniciativa de seus ancestrais como apresentei no capítulo II, mas ainda não se estruturou com uma pedagogia diferenciada. Como a escola é um território marcado e que reflete os processos históricos, conflitos e relações de poder, os Terena da Buriti buscaram em cada momento histórico uma educação

escolar de acordo com os seus interesses. Assim, no início, a escola foi criada com a tentativa de estreitar, diminuir as diferenças que existiam entre os Terena e os não índios com os quais se confrontavam. Depois, veio a necessidade de ampliar o nível de ensino, pois precisavam de maior domínio sobre o mundo não-indígena para suas negociações e inter-relações. Hoje, indicando, talvez, mudanças nas estratégias de relacionamento com o entorno regional, parece que se firma a percepção da necessidade de uma outra escola na aldeia, uma escola diferenciada e intercultural. Porém, ainda não é o desejo de toda a maioria e não há um entendimento sobre o que seria essa nova escola.

O ensino oferecido pela escola da aldeia foi estruturado dentro do propósito de transpor barreiras nos contatos interétnicos, mostrando-se um processo lento. De uns tempos para cá, o Terena da Buriti não permite mais a desvalorização de sua cultura.

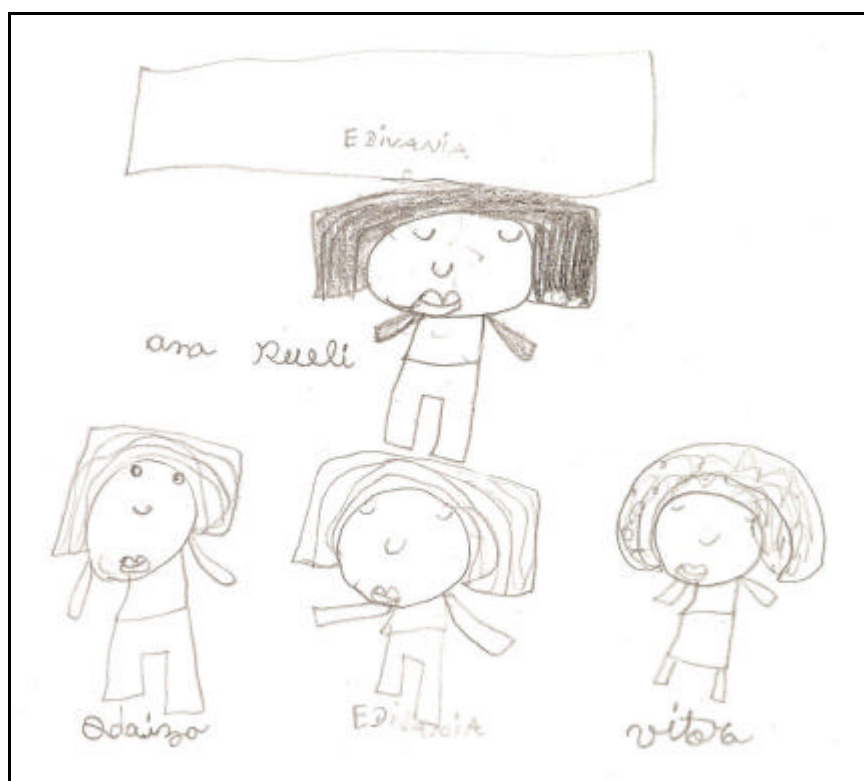
Partindo das impressões sobre a escola solicitei às crianças que se desenhasssem aprendendo na escola (Figuras 8 a 13). Depois, fiz algumas perguntas sobre suas representações gráficas. Primeiramente, apresento os desenhos e, na sequência, comento as impressões que tive.

Figura 8 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 9 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 10 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano.



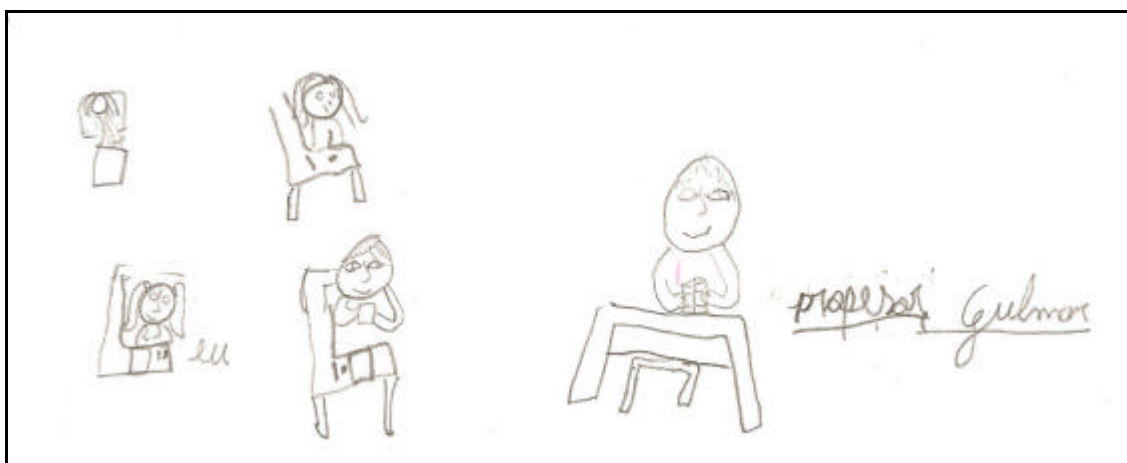
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 11 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 12 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 13 - Desenho de uma criança com 11 anos, cursando o 4º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Novamente, procurei olhar e compreender o que os desenhos poderiam revelar sobre elas. Constatei que eles apresentam algo desafiador: ao desenharem o espaço da sala de aula, fizeram-no um lugar fechado, que se apresenta hierarquizado pela figura do professor à frente e dos alunos enfileirados nos seus lugares, sentados, estáticos e, uns, até distantes de seus professores. Que leitura posso fazer? Vieram-me as seguintes possibilidades: os professores são pessoas muito respeitadas em toda aldeia, não só na escola; então, viria daí essa hierarquia? Ou esses desenhos estão pautados apenas na organização espacial da sala, na qual as carteiras estão umas atrás das outras? Ou ainda, a relação dialógica anunciada no capítulo II não é tão dialógica assim, apesar de eu não ter presenciado nenhum momento de fala alterada dos professores em sala de aula junto aos

alunos. Desta forma, o que isso pode significar? Seria uma contradição entre as duas instâncias de educação que a criança vivencia?

Em contra partida, alguns desenhos ocorrem em lugar aberto, do lado de fora da escola e na quadra, indicando a possibilidade de aprender ao ar livre, à vontade, em movimento e ao lado do professor. Este modelo se assemelha ao modelo familiar, o sentido de fazer junto. Este desenho estaria representando uma aula específica, como educação física? Ou estaria representando a postura de um professor que ensina além do espaço da sala de aula?

Estes desenhos mostraram muitos outros aspectos que, no momento, prescindem maiores divagações e aprofundamentos, porque mais enriquecedora é a reflexão sobre as hipóteses levantadas. O ideal seria provocar a reflexão nos integrantes da escola numa proposta de capacitação no foco de suas práticas pedagógicas.

A respeito do que pensam, pude registrar a partir das respostas dadas às perguntas que fiz: a) O que você aprende na escola? As respostas foram similares, ao dizerem que aprendem a ler, escrever, fazer continhas, desenhar, jogar bola, joguinho e, também, limpar a escola. b) Para que serve o que aprende na escola? As respostas variam em: para ensinar outras pessoas, ter educação, ter emprego, fazer faculdade, para ser professor. c) Como você aprende na escola? As respostas foram unânimes ao dizerem: falando, ouvindo, escrevendo, olhando, fazendo, lendo. d) O que você acha que deveria ter na escola? As respostas novamente se fundem nas questões de bens materiais como: carteira, brinquedos, rede, pátio, computador e merenda. e) Qual a importância da escola? As respostas se deram em duas direções: uma para ter educação e a outra para ensinar os outros. f) Há diferença entre o jeito que sua família ensina com o jeito que seu professor ensina na escola? Novamente a unanimidade ao dizerem: o professor corrige e a mãe não corrige.

Os relatos das crianças confirmam os dados bibliográficos e os relatos dos pais e professores transcritos nos capítulos I e II. As representações sobre seu processo de educação escolar indígena nos mostram outros pontos importantes desta situação, que nos provocam reflexões a respeito desta escola, implantada com um currículo pronto, mas que luta para prestigiar as questões culturais específicas. Esta premissa foi antecipada pela fala dos professores anteriormente. Há um dilema entre o que os professores têm que cumprir e

os desejos do Terena da Buriti. Então, o que as crianças aprendem vinculam-se aos conteúdos que precisam ser dados.

Outro aspecto que me chamou atenção é o discurso sobre o papel da escola: que é para ser educado, ter emprego e fazer faculdade. Então, apresenta nitidamente as expectativas dos pais e dos professores sobre a educação que oferecem as crianças. Educam para que elas tenham garantia de emprego e vida melhor. Pode a escola da aldeia ser a ponte para a universidade? Um diploma é a garantia de emprego? Os próprios professores reconhecem que poucos vão conseguir chegar lá. Há uma visão inocente e indicadora de que urge fomentar a crítica dessa idéia na aldeia, em especial com os professores, para, posteriormente, chegar aos pais e alunos. Volto à idéia da alfabetização crítica comentada no capítulo II. Além do discurso da garantia de sucesso na vida, estas representações que as crianças mostraram indicam a força do discurso e das relações de poder constituindo suas próprias representações.

Apesar do empenho de luta pela escola, esta acontece em condições muito precárias, resultando na formação de sujeitos com uma alfabetização precária e com uma comprometida compreensão de mundo. Notei nos registros escritos das crianças a sua inabilidade no uso da escrita correta para apresentar suas idéias, independente da idade em que se encontram e do ano que estão cursando, chamando atenção para esta educação que está sendo oferecida na escola. Como poderão ter garantia de acesso à universidade e de emprego se a formação para isso não é das melhores? Percebe-se que as próprias condições pessoais de ensino dos professores também são precárias, necessitando aperfeiçoamento para que possam trabalhar com mais eficiência nos processos de ensino junto às crianças.

As crianças revelam, também, a carência da escola em materiais escolares, recursos pedagógicos de ensino e, inclusive, merenda. Isso as crianças apresentam quando dizem o que gostariam que tivesse na escola. A escola precisa de melhoria em sua infraestrutura pedagógica para melhor atuar em seus processos pedagógicos.

E, por fim, relatam como é tratado o erro na escola. O que significa quando as crianças dizem “o professor corrige a mãe não”? A criança aprende fazendo e olhando; isto traduz a pedagogia indígena na qual tudo se aprende fazendo com o outro. O tempo para aprender em casa é diferente do tempo da escola. Seria uma correção impositiva por parte dos professores que são formados por uma escola tradicional? Segundo comentário do

coordenador Gerson, ele acredita que esta fala das crianças representa a postura que o professor precisa ter em relação ao processo de correção das atividades; não significando um ato pejorativo, pois em casa as mães apenas mandam fazer tarefa, não verificam nem corrigem a atividade. Mesmo assim, considero necessário repensar a metodologia de ensino da escola, pois no dia a dia da aldeia o erro não existe e a criança pode repetir até aprender.

Tanto os desenhos como as falas das crianças, neste bloco sobre a educação escolar, comprovam o quanto a escola ainda é um espaço de conflitos, contradições e relações de poder. Os processos históricos que a sustentam indicam que é urgente repensar este território para que possa melhor refletir as identidades que por lá transitam.

3.3 Onde está a criança terena? E o diálogo acontece?

As crianças são consideradas como atores sociais plenos. [...] Esta perspectiva sociológica considera além das adaptações e internalizações dos processos de socialização, os processos de apropriação, reinvenção e reprodução que as crianças realizam. Esta visão de socialização leva em conta a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351).

As crianças Terena estão por toda parte, transitam pelos espaços da aldeia com segurança e intensidade, demonstrando conhecê-los desde pequenas. Elas são alegres, brincalhonas, sua rotina é dividida em brincar, estudar e ajudar em casa.

São educadas sob um olhar de zelo e carinho da família e da escola, por todos da aldeia. As crianças Terena da Buriti acabam por conhecer tudo que está diante de seus olhos. A sua ação socializadora possibilita aprender o tempo todo, tornando-as agentes de transformação. Assim, tudo o que é vivido está carregado de significado, os quais vão se traduzindo em sentimento de pertença ao seu grupo étnico.

A criança da Buriti vai construindo sua identidade ao longo de seus processos de socialização, nos quais vai aprendendo criativamente as informações do mundo adulto e traduzindo-as em aspectos singulares de sua cultura. Desta forma, a cultura é ensinada e

aprendida por meio de conversas, da transmissão oral, envolta de gestos e atitudes que as crianças observam, compartilham e recriam.

Seus comportamentos não são dados por pura imitação. Através das atividades, brincadeiras ou rotinas elas vão produzindo e compartilhando novas informações na interação com seus pares. Suas aprendizagens são marcadas pelo que compartilham no ambiente familiar e social, e estas são intensas por estarem presentes nos acontecimentos festivos, sejam de cunho religioso ou cultural.

Para cada cultura há um corpo, um ideal de indivíduo, de identidade. Como já falei no início deste trabalho não se nasce mulher, mas a pessoa torna-se mulher. Ampliando essa percepção para as crianças indígenas, não se nasce criança Terena, torna-se uma criança Terena. É em seu corpo que ela manifesta a identidade indígena. Nele se constrói e se expressa quem são e de onde falam, nele inscrevem-se as diferenças e semelhanças que os insere ou exclui de um grupo e de uma cultura.

Quando pensei em pedir às crianças que desenhassem os lugares em que gostavam de brincar ou de ficar foi com a intenção de sentir o que é mais significativo em seu mundo de criança (Figuras 14 a 19). Depois, fiz algumas perguntas sobre do que gostavam de brincar, o que não gostavam de fazer e o que fazia elas se sentirem uma criança indígena. Vale lembrar que este momento foi espontâneo, tanto para mim como para as crianças, e aconteceu em dia diferente do dia da oficina na escola. As crianças deste encontro não são as mesmas do encontro na escola, somente três tinham participado da oficina na escola.

Ao pedir que desenhassem uma criança indígena foi com a intenção de perceber que marcas traziam consigo que as faziam se sentir com tal identidade (Figuras 20 a 26). Depois, fiz algumas perguntas sobre suas representações gráficas. A seguir, apresento primeiramente os desenhos e, na seqüência, comento as impressões que tive.

Figura 14 - Desenho de uma criança com 13 anos, cursando o 7º ano.



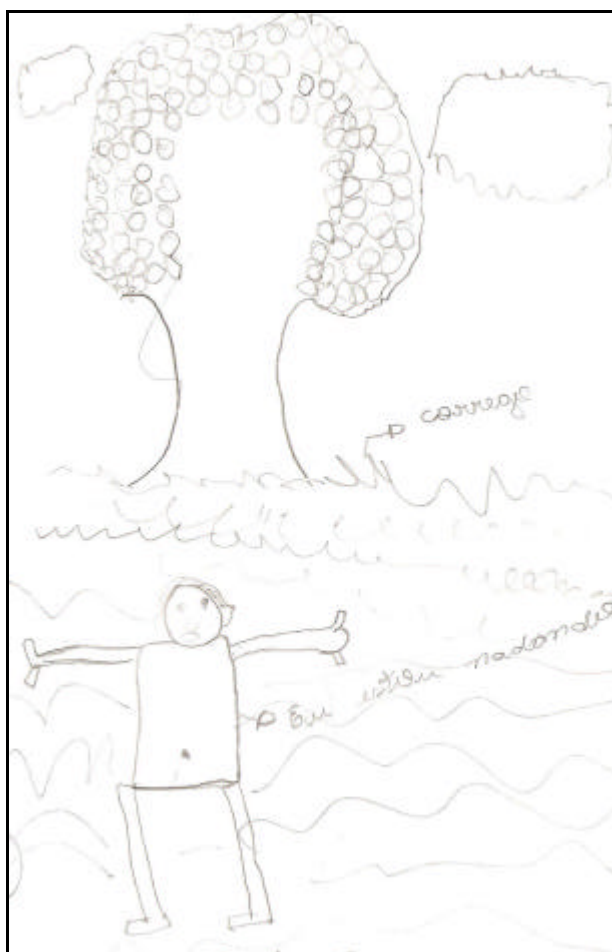
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 15 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 16 - Desenho de uma criança com 6 anos, cursando o pré.



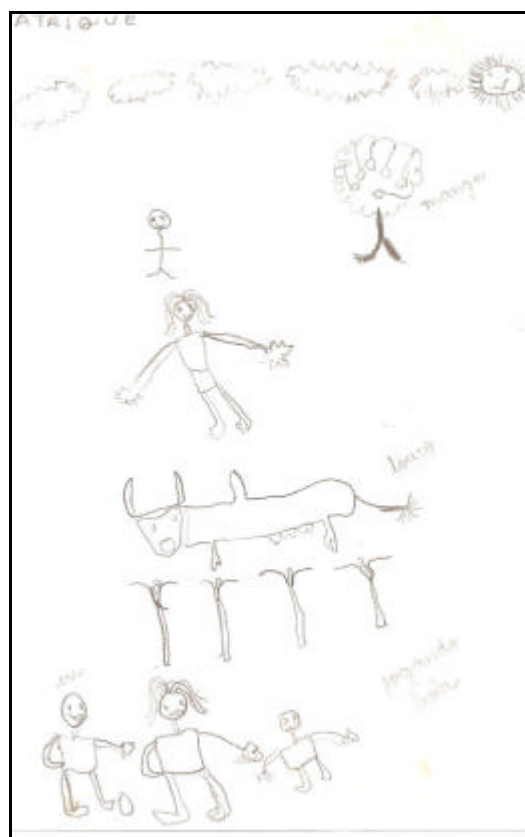
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 17 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 18 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 1º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 19 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Mais uma vez, procurei olhar e compreender o que os desenhos poderiam revelar sobre os lugares onde as crianças gostam de brincar e ficar e constatei que eles apresentam os lugares já relatados no capítulo I. O contato com a natureza é um aspecto importante da educação indígena Terena, pela sua forte ligação com a mãe terra. Estar entre as árvores frutíferas é uma rotina das crianças. Segundo registro no diário de campo, elas comem frutas o ano inteiro, conforme a época de cada uma delas. Algumas mães falaram que, às vezes, quando procuram as crianças, lá estão elas nas árvores, inclusive nas dos vizinhos.

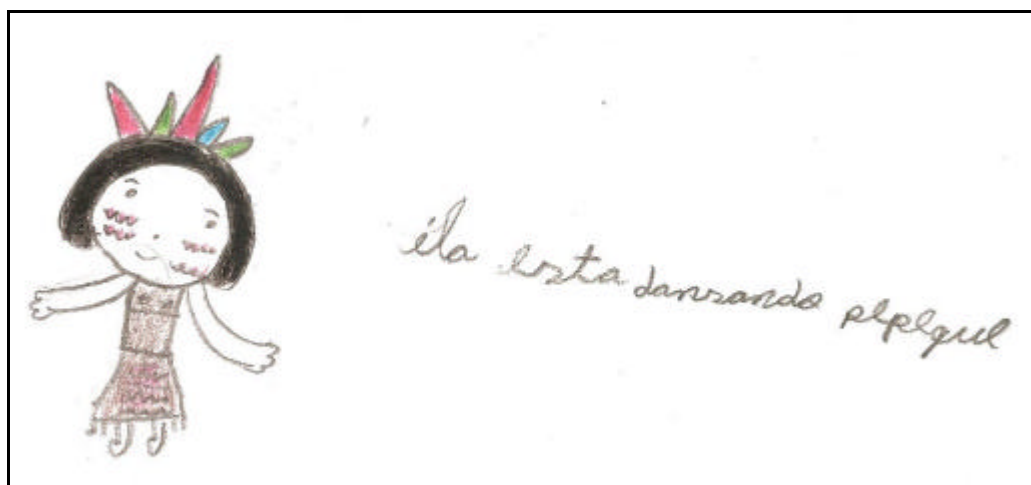
Um aspecto interessante que reparei é que aqui elas se desenharam sozinhas com exceção de uma criança que fez o grupo. Acredito que seja pela motivação que fiz, ao pedir que desenhasse um lugar que “ela” mais gostasse. Há também repetidas imagens de sol, nuvens e pássaros. Não sei se é algo desenhado na escola, algum modelo trabalhado, ou se realmente, retrataram o ambiente em que vivem.

Os relatos das crianças confirmam os dados de campo nos relatos dos pais e professores transcritos no capítulo I. As representações sobre seu lugar preferido para brincar nos mostram que cada desenho tem um significado bem particular. Dos que foram anexados neste trabalho, eles se referem respectivamente: 1- brincar na árvore e cuidar do ninho do beija-flor; 2- subir na árvore; 3- nadar no córrego; 4- brincar de futebol; 5- jogar bola, comer fruta, brincar com animais; 6- balançar e brincar na árvore.

Cada relato foi uma história contada. Por fim, afirmei que elas eram crianças Terena e todos concordaram. Então, perguntei o que as fazia sentirem-se Terena? Não demoraram em responder e falaram todos juntos, quase que ao mesmo tempo: sou filho de Terena, nasci na aldeia, sei falar a língua, sei dançar pekeké, moro na aldeia, minha avó é Terena... Enfim, todos esses atributos constituem suas identidades Terena.

As Figuras 20 a 26 mostram os desenhos sobre uma criança indígena.

Figura 20 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 21 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 22 - Desenho de uma criança com 7 anos, cursando o 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 23 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 24 - Desenho de uma criança com 9 anos, cursando o 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 25 - Desenho de uma criança com 8 anos, cursando o 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 26 - Desenho de uma criança com 11 anos, cursando o 4º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Mantendo a mesma postura, procurei olhar e compreender o que os desenhos poderiam revelar sobre elas e constatei que eles apresentam uma riqueza de detalhes nas roupas desenhadas, assim como nos outros desenhos, também. Deixei para comentar neste bloco, pois considerei um marco da característica da criança indígena a sua capacidade de observar para aprender, ratificando o quanto os sentidos são instrumentos de suas aprendizagens.

Ao desenharem uma criança vestida com roupa típica em situação de dança não me ocorreu à possibilidade das crianças estarem folclorizadas. Percebi esses desenhos como uma situação de pintura corporal. Até porque as presenciei nessa situação no dia do índio. Outras populações indígenas, ainda, trazem esta característica da pintura corporal, situação que não é real para os Terena da Buriti. Porém, vestir esta roupa pode simbolizar uma segunda pele que imprime uma marca, dizendo quem são e de onde elas falam.

Os relatos das crianças confirmam os dados bibliográficos e os relatos dos pais e professores transcritos nos capítulos I e II. As representações sobre seu processo de educação escolar indígena e educação indígena nos mostram alguns pontos importantes. Quanto às respostas obtidas, neste caso, houve unanimidade: a) O que indica que é uma criança Terena? As meninas disseram que estavam dançando siputrena (pekeké) e os meninos estavam dançando a dança do bate-pau. b) O que você aprende que te faz sentir uma criança Terena? As crianças disseram a dança e a língua Terena. c) Quem ensina essas coisas? Disseram a professora Sueli e o mestre Rafael ensinam a dança e o professor Ramão ensina o idioma. d) Onde você aprende? Em que momento? Responderam que é na escola. e) Para você a educação da família é diferente da escola? Elas responderam que em casa aprendem o idioma com as avós.

Neste terceiro momento de trabalho, as crianças nos apresentam outros pontos interessantes. Apesar de terem um currículo com pouca abertura à realidade local, a escola é um lugar que reaviva a cultura. Há um ser indígena de muita valia nestas crianças, quando todas se apresentam vestidas de acordo com sua cultura. O processo de formação que vivenciam em relação à identidade Terena está posto, especialmente através da dança e do idioma.

A cultura que é trazida pelos mais velhos, no ambiente escolar, torna-se produtora destas crianças que se sentem Terena. O espaço da escola possibilita a

construção de identidades culturais, as quais, segundo Hall (apud LOPES; VASCONCELLOS, 2005), podem ser compreendidas “em termos de uma cultura compartilhada, uma espécie de coletivo, oculto sob muitos outros seres mais superficiais ou artificialmente impostos, que pessoas com ancestralidade e história em comum compartilham”.

Pode-se afirmar que toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo cultural, num certo espaço, onde estabelece suas interações sociais e constrói sua identidade (LOPES; VASCONCELLOS, 2005)

Observa-se também a importância e o valor dos mais velhos que, através de suas memórias, também garantem a identidade étnica por meio das histórias e do idioma. São eles que se tornam pontes entre o passado e o presente, entre a cultura ocidental e a indígena.

A ação dos integrantes da escola estabelece o diálogo entre a educação escolar e a educação indígena, assim como a ação dos familiares estabelece o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar. Constatei que há muito da educação e da cultura indígena na escola, assim como a recíproca é verdadeira.

A fala dos professores, como já mencionado nos capítulos anteriores, mostra que eles acreditam estar na luta pela escola diferenciada, apesar do muito que ainda se tem por fazer. Através das atividades culturais estão provocando o entrelugar (BHABHA, 1998), que começa a se constituir como um espaço real e a abrir oportunidades de uma educação que não é a imposta, nem somente a desejada, mas a que pode ser construída neste momento histórico.

CONCLUSÃO

Os aspectos apresentados nesta dissertação mostram o ensinar e aprender no contexto cultural indígena, favorecendo o entendimento do complexo processo educativo pelo qual a criança Terena da aldeia Buriti passa, especialmente, as relações entre a educação indígena e a educação escolar 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 serem o que são.

Permitiu conhecer os Terenas em suas trajetórias históricas, compreendê-los melhor em suas lógicas culturais e educacionais e respeitá-los em suas diferenças. Eles buscam dominar as ferramentas do mundo moderno, especialmente através da formação acadêmica, para melhor dialogar e negociar o que lhes é de direito, mantendo sua identidade étnica diferenciada.

Esta pesquisa favoreceu a reflexão de quão importante é o sentimento que trazemos dentro de nós a respeito de quem somos. Cada um carrega dentro de si marcas que o individualiza e o vincula a um contexto social. Desta forma, o índio Terena é índio pelo sentimento de pertencimento a sua cultura, apesar de dominar tudo o que a cultura de consumo e da mídia tem a oferecer nos tempos atuais. Foi assim que aprendi a pensar a

educação indígena e a educação escolar num discurso entrelaçado que ambas apresentam, respeitando o que é significativo às crianças e as suas representações.

Hoje, a melhor contribuição que a escola parece poder oferecer aos Terena da Buriti é no empoderamento de sua voz, na luta por maior autonomia. A proposta de educação que se pode construir é aquela que possibilite o diálogo com as diferenças, desmistificando o discurso da igualdade formal, que mascara as desigualdades reais, decorrentes das diferenças que marcam a realidade regional e brasileira.

As formações territoriais dos Terena provocaram muitas 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 Buriti aprenderam a viver em constantes negociações, ressignificando seus hábitos e costumes. Como diria Hall (2003), são povos em diásporas.

Na aldeia Buriti, a criança é educada com uma atenção toda especial por parte dos adultos. A hibridização cultural em sua cultura aproximou a educação indígena à educação do não índio. Hoje não existem mais os rituais considerados como momentos formais de educação. As crianças da Buriti, porém, vivenciam processos e valores que envolvem a vida dos adultos na aldeia e que não perderam suas marcas identificatórias. Qualquer evento é uma possibilidade de aprendizado, seja nas atividades de rotina ou nos festejos culturais e religiosos. A criança aprende a se expressar, comunicar e identificar em suas relações sociais.

Um valor fundamental da educação Terena é o respeito. Ele está no gesto, no corpo, na voz... Expressa-se na atitude cuidadosa, em especial pelos mais velhos. Além do respeito, os Terena da Buriti, também, valorizam a ação e a tradição oral.

O “ethos” Terena, que indica a conduta Terena, é perceptível no contato com os mesmos. Seus comportamentos são pautados na cortesia, cordialidade, na gentileza nos gestos e nas expressões, demonstrando uma preocupação com a polidez ao tratar com o outro. Os Terena se educam para certas atitudes comportamentais voltadas à sociabilidade.

A educação indígena é marcada pela educação escolar. Estes conhecimentos adentram o ambiente familiar e também, pairam por toda a aldeia. A partir de minhas observações posso dizer que são marcas da presença da escola: o interesse pela leitura,

pelo conhecimento universal e pela formação acadêmica; as brincadeiras das crianças que são basicamente as que elas aprendem na escola; a rotina implementada pelos pais nos horários para acordar, brincar e fazer tarefa; a língua terena aprendida na escola que invade as casas a procura de eco nos adultos idosos que ainda são falantes, provocando a interação das crianças que estão aprendendo a língua terena; a dança cujo aprendizado a escola estimula e mobiliza a todos em aprender e confeccionar suas roupas e adereços. As pautas da educação escolar entram nos espaços dos grupos residenciais, embora, mantendo a distância necessária para que seus valores sejam sempre ressignificados em cada instância. Há muito tempo os Terena dialogam com os valores da cultura ocidental, que influenciou e influencia os mesmos, sendo possível, então, ver as marcas da hibridização cultural comentada no corpo do trabalho.

Os Terena da Buriti traduziram seus valores tradicionais e hoje os têm como marcos da educação indígena na Buriti: o amor à terra, pois nasceram da terra e tudo de que necessitam para viver retiram dela; a presença familiar orientando e aconselhando, das crianças aos adultos, por meio do diálogo e conversas; o respeito pelos mais velhos, especialmente demonstrado no pedir a benção e ouvir suas orientações; o conhecimento de alguns mitos e sabedorias dos koixomoneti sobre cuidados com a saúde através das ervas medicinais; a língua terena que está em processo de retomada e a dança, que é também uma expressão da cultura Terena.

Neste cenário historicocultural da aldeia Buriti, a escola é um espaço, um território marcado pelas mesmas lutas, conflitos e negociações verificadas no cotidiano da aldeia. 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. É nela que se produziram e reproduzem os discursos da cultura e que se destacam os aspectos de suas percepções das identidades étnicoculturais. Os resultados da pesquisa com os Terena da Buriti apontam a necessidade de se fomentar discussões sobre estas percepções que trazem sobre si mesmos e sobre o mundo, para reconstituírem suas histórias e traçarem aquilo que consideram importante aos seus respectivos pares no presente, tendo em vista um futuro.

Delinear a escola como lugar de encontro das diferenças culturais e de identidades exigirá mais dinamismo entre os interlocutores que ali se encontram, mediados

por constantes reflexões sobre os discursos e valores que envolvem e norteiam seus processos educativos.

Hoje, não nos cabe permanecer com a idéia de uma cultura nacional do povo brasileiro. Romper com o etnocentrismo é o propósito, evocando o diálogo entre as culturas com a convicção de sermos guiados pela máxima do movimento entre as culturas, ora mais instáveis e conflitivas, ora mais próximas.

Pesquisada e observada a realidade da educação escolar na aldeia Buriti, esta tende a ser pensada a partir do contexto sociohistórico e cultural. Isto é, de propiciar a aquisição dos conhecimentos básicos, para a formação de sua clientela. Porém, na medida em que a escola debate seus interesses nasce a possibilidade de se construir uma proposta diferenciada. Só assim ela começa a ganhar contornos mais definidos para o mundo indígena e os objetivos educacionais vão sendo reformulados, visando o reforço a valores culturais conciliados com os objetivos políticos locais e movimentos indígenas.

A educação escolar indígena, mais do que qualquer outra escola, deveria não só se preocupar em promover o desenvolvimento na aprendizagem de determinados conteúdos, mas, privilegiar o desenvolvimento de postura política que garanta o reconhecimento da identidade, necessário para que se sintam pertencentes ao seu grupo étnico. O fortalecimento cultural permitirá a sobrevivência da identidade individual e coletiva dos povos indígenas. O grande valor das escolas indígenas é a possibilidade de ser um lugar de constante reflexão crítica sobre suas práticas e como espaço de exercício político e de construção da autonomia indígena.

O caminho para este desafio é o diálogo que se efetiva no entrelugares (Bhabha, 1998). Os Terena da Buriti têm encontrado este espaço no reavivar da cultura através da língua e da dança. Porém, há de se implementar outras iniciativas num currículo com mais particularidade cultural Terena e um ensino com mais qualidade na formação destas crianças e jovens.

A educação escolar está entrelaçada à educação indígena, como relatei nos aspectos da educação indígena que adentram a educação escolar. Este diálogo entre os valores que permeiam estes processos de educação os torna próximos, favorecendo a sustentação das identidades Terena. Na pesquisa, constatei que os processos não são

estanques, pelo contrário estão interligados, dialogando entre si, rumo à construção de práticas cada vez mais afinadas.

A educação escolar buscada pelos Terena, talvez, ainda seja vista como um porvir, uma possibilidade, porque os processos são lentos em virtudes das negociações e dos deslizamentos. Sugere o que não se pode antecipar, predizer, aquilo que nunca estará pronto e acabado, mas que renasce do impossível ao verdadeiro. É um porvir que traz a possibilidade do que é possível e impossível e flui muito bem, como uma miragem, que já produz resultados que emocionam o velho Prof. Noel, ao encontrar como colegas professores, ex-alunos, que ele alfabetizou e cujos filhos, também, estão sendo alfabetizados por ele neste momento.

A escola dentro da aldeia, com todas as suas limitações e ambivalências, abre possibilidades para um novo caminho, diferente do atual. Este porvir está relacionado à fecundidade que a educação indígena e escolar pode oferecer, pois pode dar ao outro uma oportunidade diferente da vida vivida atualmente, abrindo-a para as possibilidades do que aparentemente é impossível. O Prof. Noel sonha com um futuro que acredita talvez não poder ver pessoalmente, mas que é a razão de sua vida.

Finalmente, a escola, ao ser assumida pelos Terena da Buriti, tende a ser 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 mesmos e valendo-se de processos de ensino e aprendizagem mais próximos do contexto, a escola poderá apropriar-se da educação diferenciada e intercultural.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, G. **O processo de escolarização na aldeia Buriti**. Monografia (Curso de Letras). Campo Grande: UCDB, 2007.

ALTENFELDER, S. F. Mudança cultural dos Terena. In: **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, 1949.

ALVES-MAZZOTTI J. A.; GEWANDSZNAJDER F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, A. V. Terras indígenas no Brasil: retrospectiva, avanços e desafios do processo de reconhecimento. p. 26-36 In: **Terras indígenas e unidades de Conservação da Natureza**. Rio de Janeiro: ISA, 2004.

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AZEVEDO, M.M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Ciência e Cultura**. São Paulo: Unicamp, v. 60, n. 4, out. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jan. 2009.

BACKES, J. L. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo, 2005. Tese (Doutorado) – UNISINOS, 2005.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMS, 1998.

BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E. **A história do povo Terena**. São Paulo: MEC: SEF: SUP: Centro de Trabalho Indigenista, 2000.

BRAND, A. J. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: **Rumbo a la Interculturalidad em Educacion**. México: Casa Abierta al Tiempo, 2002.

_____. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. **Série- Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.12, p. 35-43, jul./dez. 2001.

BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C. A escola indígena e sustentabilidade - perspectivas e desafios. **Anais do III Seminário Internacional: educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade** - perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05/10/1988. Imprensa Oficial. Brasília: DF, 1988.

BROSTOLIN, M. R. **El papel de la educación en programas de desarrollo en poblaciones indígenas**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Complutense de Madri, Espanha, 2005.

CABRAL, P. E. **Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul**: algumas reflexões. Campo Grande: SEE/MS, 2002.

CARVALHO, E.; JUNQUEIRA, C. (org.) **Antropologia e indigenismo na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1981.

CARVALHO, F. L. **Educação escolar indígena em Terra de Brasilis** - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. Disponível em: <<http://www.socialwatch.org/es/informeImpreso/pdfs/IBASE-Educacao-Escolar-Indigena-Em-Terra-Brasilis.pdf>> Acesso em: 19 ago.2007.

CARVALHO, I. M. **O povo Terena e a política de educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul**. Franca, 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de história, Direito e Serviço Social, Campus de Franca, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”, 2001.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **Perspectiva**. São Paulo. n. 15, p. 36-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2007.

_____. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajaú. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ra/v43n2/v43n2a09.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2007.

CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil**: mito, história e etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1998

_____, M. C. **Os direitos dos índios, ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

- ELIAS, N. **O processo civilizador** - uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FARIAS, E. B. **Mitos Terena da Aldeia Buriti**. Monografia (Curso de Letras). Campo Grande: UCDB, 2007.
- FERREIRA, A. C. **Mudança cultural e afirmação identitária a antropologia, os Terena e o debate sobre Aculturação**. Dissertação de Mestrado da Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. UFRJ, 2002.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2007.
- FLEURI, R. M. (org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONTANA, R. C. O Corpo Aprendiz. In: **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 41-52, 2001.
- FRANCO, M. A. R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES: estudos sobre educação**. Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP, Presidente Prudente, n.9/10, p. 189-208, 2003.
- GODOI, E. P. O Sistema de lugar: historia e memória no sertão. In: NIEMEYER, A. M.; GODOI, E.P. (org.). **Alem dos territórios**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- HALL, S. **Da Diáspora** - identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- _____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- JUNQUEIRA, C. **Antropologia Indígena: uma introdução histórica dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Educ, 2002.
- KÜPER, W. **Pedagogia intercultural bilíngüe** - experiências de la region Andina. Quito/Equador, 1993
- LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI. Brasília, n.2, p. 141-155, 2004. Disponível em: <<http://www.indiosisolados.org.br/Docs/Desafios%20de%20uma%20pol%C3%ADtica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20ind%C3%ADgena.%20Maria%20Elisa%20Ladeira.pdf>> Acesso em: 19 ago.2007.
- LARROSA, J., SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LIMA, A. C. HOFFMAM, M. B. **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1995.

LIMA, E.G. **A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque**: as relações entre família, comunidade e escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2006.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília, 2002. 31 p. (Série Antropologia).

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

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

_____. **Povos indígenas no Mato Grosso do Sul**: vivemos por mais 500 anos. Campo Grande: Conselho Indigenista Missionário, 1993.

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

_____. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**. São Paulo, n. 49, p. 11-17, 1999. Disponível em: <<http://www.ipp-uerj.net/olped/documentos/0380.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

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

MIRANDA, C. C. **Territorialidades e práticas agrícolas**: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Campo Grande: UCDB, 2006.

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

NASCIMENTO, A. C., BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. **Entender o outro - A criança indígena e a questão da educação infantil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2007.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena**: palco das diferenças. (coleção de teses e dissertações em educação. v.2) Campo Grande: UCDB, 2004.

NOBRE, L. S. **Educação Terena**: um caso a parte. Monografia de TCGE em Geografia da UCDB. Campo Grande, 1998.

NOLTE, D.L. **As crianças aprendem o que vivenciam**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

OLIVEIRA, E. A. **Aspectos culturais dos Terena**. Monografia (Curso de História). Campo Grande: UCDB, 2006.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Uma etnografia dos índios misturados? In: **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

_____. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. **Perícia antropológica, arqueológica e histórica da área reivindicada pelos terena para a ampliação dos limites da terra indígena Buriti, município de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Autos nº 2001.60.00.003866-3, 3ª Vara da 1ª Subseção Judiciária de MS. Dourados, dez. 2003.

OLIVEIRA, R. C. **Urbanismo e tribalismo**. A integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____, **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____, **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, R. G. **Percepção dos adultos Terena sobre a socialização das crianças de 0 a 6 anos da aldeia Tereré de Sidrolândia - MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2007.

PEREIRA, L.M. A importância das noções de etiqueta e civilidade na constituição do ethos Terena e na transmissão do conhecimento entre gerações. **Anais do X Simpósio Internacional “Processo Civilizatório”**. Campinas: São Paulo, 2007. (ISBN: 978-85-99688-02-1)

SANTOS, M. **Espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2009.

SILVA, A. L. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, A. L. **Índios**. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA JUNIOR, E. T. História Oral e as Ciências Humanas. **Cadernos UniFoa**. Volta Redonda, ano 2, nº. 3, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.unifoa.edu.br/pesquisa/caderno/edicao/03/61.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2007.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula** - uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

TASSINARI, A. **Concepções indígenas de infância e juventude no Brasil**. Comunicação apresentada na 156ª Assembléia Ordinária Descentralizada do CONANDA. Campo Grande, 2007.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

VARGAS, V. L. F. **A construção do território Terena (1870-1966)**: uma sociedade entre a imposição e a opção. Dissertação de Mestrado. Dourados: UFMS, 2003.

VASCONCELOS, C. A. **A questão indígena na província de Mato Grosso**. Campo Grande: UFMS, 1999.

VEIGA NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.23, p. 5-15, 2003.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades**. Professores e interculturalidade. Coleção das Ciências do Homem, Sociologia e Epistemologia, nº 31. Porto: Afrontamento, 1999.

REFERENCIAS DAS HISTÓRIAS ORAIS

ADULTOS E CRIANÇAS. Roda de Conversa em 13/01/2009. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2009. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

ALCÂNTARA, A. G. História Oral em 25/10/2008. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2008. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

ALCÂNTARA, M. A. P. História Oral em 25/10/2008. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2008. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

ALVES, G. P. História Oral em 13/01/2009. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2009. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

ALVES, R. P. História Oral em 12/03/2008. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2008. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

ALVES, V. História Oral em 25/10/2008. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2008. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

FARIAS, E. B. História Oral em 12/03/2008. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2008. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

FERMINO, R. S. História Oral em 12/03/2008. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2008. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

PATROCINIO, N. História Oral em 12/03/2008.. Entrevistador: Simone de Figueiredo Cruz. 2008. em MP4. Entrevista concedida ao trabalho de pesquisa do mestrado sobre a educação indígena e educação escolar na aldeia Buriti.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA A CONDUÇÃO DA TÉCNICA DE
HISTÓRIA ORAL COM OS PAIS

- 1- Como se educa a criança Terena hoje?
- 2- O que mudou da sua educação para as crianças de hoje?
- 3- Em que momentos acontecem esta educação? Quem é responsável? O que faz ou como faz?
- 4- Há momentos formais na educação indígena?
- 5- Para que serve o que aprendem em família?
- 6- O que não pode faltar nesta educação que é característica Terena?
- 7- Quais os valores fundamentais de sua cultura?
- 8- Que sinais indicam a educação terena?
- 9- O que você aprendeu que ainda é importante hoje? Por que não ficou para trás?
- 10- Como as crianças são tratadas?
- 11- Como são distribuídas e ensinadas as tarefas diárias?
- 12- Como é a limpeza dos arredores da casa? O que é feito com o lixo?
- 13- Como é o trabalho externo? De onde vem a renda familiar? Em que trabalham?
- 14- Como são as escolhas matrimoniais? Como é esta cerimônia? Há casamentos entre parentes?
- 15- Ainda existe o pajé? Quem é? Como é escolhido? O que ele faz? É uma pessoa importante na aldeia?
- 16- O que representa a cultura Terena, hoje?
- 17- A dança e a língua Terena é importante? Porque?
- 18- Qual o valor da escola? Como você vê a escola?
- 19- Para que serve o que aprendem na escola?
- 20- Há diferença entre o modo de aprender na família e na escola?

ANEXO B

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA A CONDUÇÃO DA TÉCNICA DE
HISTÓRIA ORAL COM OS PROFESSORES

- 1- Que valores são fortes da sua infância e hoje no seu trabalho? Houve alguma mudança?
- 2- O que caracteriza sua identidade Terena? Isso é trabalhado na escola? Como?
- 3- O que você aprendeu e que as crianças de hoje deveriam aprender? Por que não aprendem mais?
- 4- Olhando a situação de aprendizagem escolar o que é bom e o que é ruim? O que poderia ter mais e o que é desnecessário?
- 5- O que deveria ter na escola que não é oferecido? O que é fundamental para seu povo?
- 6- O que é uma escola diferenciada?
- 7- O que você sabe sobre interculturalidade?
- 8- O que você faz para ajudar seu povo? Como?
- 9- Há um planejamento das aulas? Como é feito? Tem registro?

ANEXO C
ROTEIRO PARA A CONDUÇÃO DA OFICINA DE DESENHO COM AS
CRIANÇAS

Material: Folhas de papel canson, lápis de escrever, borracha e lápis de cor.

Procedimento: Solicitou-se ao coordenador da escola um grupo de crianças, em idades variadas entre 7 a 9 anos, que desejasse participar da oficina de desenho. Num primeiro momento pediu-se que desenhassem a proposta de número 1 e após o término do desenho, no verso, as crianças responderam as perguntas. E assim, sucessivamente a proposta 2 e 3.

1- DESENHE VOCÊ APRENDENDO COM SUA FAMÍLIA...

- a) Quem é que te ensina essas coisas?
- b) O que você aprende com sua mãe, seu pai, sua família?
- c) Para que serve o que você aprende com sua família?
- d) Como você aprende com sua família? Em que momento?

2- DESENHE VOCÊ APRENDENDO NA ESCOLA...

- a) O que você aprende na escola?
- b) Para que serve o que você aprende na escola?
- c) Como você aprende na escola?
- d) O que você acha que deveria ter na escola?
- e) Qual a importância da escola para você?
- g) Há diferença entre o jeito que a sua família te ensina com o jeito que seu professor ensina na escola?

3- DESENHE UMA CRIANÇA TERENA...

- a) O que indica que é uma criança Terena?
- b) O que você aprende que te faz se sentir uma criança Terena?
- c) Quem ensina essas coisas?
- d) Onde você aprende? Em que momento?
- e) Para você a educação da família (indígena) é diferente da educação escolar?