

ANTONIO CARLOS SEIZER DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA
BANANAL: PRÁTICA E UTOPIA.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Junho - 2009**

ANTONIO CARLOS SEIZER DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA
BANANAL: PRÁTICA E UTOPIA.**

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 Jacó Brand

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Junho - 2009**

Ficha catalográfica

Seizer da Silva, Antonio Carlos
S462e Educação escolar indígena na Aldeia Bananal: prática e utopia
/ Antonio Carlos Seizer da Silva; orientação Antonio Jacó Brand. 2009
. 192 f. + anexos

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade
Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009

1. Educação escolar indígena no Brasil 2. Índios do Brasil –
Educação I. Brand, Antonio Jacó II. Título

CDD – 370.1934

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA
BANANAL: PRÁTICA E UTOPIA.**

ANTONIO CARLOS SEIZER DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Jacó Brand

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. Rosa Helena Dias da Silva

CAMPO GRANDE, 22 DE JUNHO DE 2009

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Aos pais, professores, lideranças e em especial aos alunos que me escrevem
constantemente suas palavras de carinho e amizade...

Ao professor

De que é feito os professores?
De giz, mesa e cadeira
Ou de prova, diário e carteira?
Professores que são mais que professor
São como pai, irmão e amigo
Que as vezes são vistos como inimigos
Professor que para alguns são bons...
E para outros péssimos e chatos
...Mas por essas coisas e outras
Sempre estão dispostos a nos ensinar
O professor é tão legal
Que é difícil achar outro igual

Admam Luiz, ex-aluno da escola MIHIN

AGRADECIMENTOS

A quem agradecer quando neste processo de aprendizagem todos foram significativos? Como agradecer apenas a um quando a minha vivência é em comunidade?

Agradecer a Deus em suas múltiplas faces seria pouco. Eu ofereço este trabalho a ele (Deus)... Mas também não posso agradecer somente a ele, eu não vivo só numa relação religiosa... Devo agradecê-lo, agradecendo cada ‘anjo bom’ que não permitiu que eu caísse ou tropeçasse nas pedras do caminho...

E por que não agradecer aos ‘anjos maus’? Os que nos criticam. Os que querem nos marcar com o selo da impotência Os que ainda acreditam que pobre afro-ameríndio não pode ser nada. Aqueles que eu acreditava ser o ‘demônio’?

Ah! Agora estou confuso, com aqueles que disseram: O que esse bugre quer ser?... Isto não vai prestar. Não sei pra quê quer estudar?

Será que foram ‘demônios’ ou ‘anjos’ que me auxiliaram a nunca deixar de estudar. Porque essas palavras soam-me no ouvido até hoje... Estou confuso, porém um pouco mais esclarecido.

Por que não agradecer, aqueles risos e olhares nas roupas um pouco descoradas, no sapato velho no pé?

Como não agradecer aos muitos que nos chamavam de família chinelinho? Pois na minha infância quem usava “sandálias havaianas” não eram ricos. Nem famosos. Eram os menos favorecidos financeiramente...

Porém, penso que descalço ou de chinelos “havaianas”, também dá pra ir longe... Agradecer minha mãe, pra quê? O meu certificado é dela! Pode não ter os saberes da academia, mas da escola da vida é mestre.

Ao meu pai também tenho que agradecer, por ter nos deixado, sem lugar pra morar, sem condições pra viver, pode ter nos levado bens materiais, mas não conseguiu levar a vontade de crescer e aprimorar os conhecimentos... Reprovou como um mau aluno que não cumpre seu dever, e não consegue avançar...

Aos meus irmãos (Maria Antonia, Jussara e Francisco) gratidão! Afeto de um irmão que é pai, porque ajudou a criar. E irmãos porque apóia e é apoiado quando precisa.

Aos meus sobrinhos Wellington e Lisandro Antonio (sobrinhos e afilhados) e Francieli a ‘gordinha do tio’.

Agradecer meus cunhados seria pouco, tenho que agradecer meus irmãos, Carlos e Levi, minha gratidão. A minha ex-cunhada Analice pelo carinho e atenção.

Aos meus familiares, tios, primos, entre outros que às vezes não compreendem nossos propósitos mais torcem por nós...

E também aqueles que não são familiares sanguíneos, mas familiares, irmãos de coração, em especial a família Oshiro de Aquidauana.

Agradecer aos meus inúmeros “filhos de santo” que souberam esperar o dia e o horário para relatar suas angústias e aflições à espera de uma palavra amiga...

E aqueles filhos que moram longe (São Paulo, Rio de Janeiro, Japão, entre outros) e que sempre apoiaram com orações e palavras.

Agradecer os meus mais de cinquenta afilhados... Dizer que mesmo com tantos compromissos não deixei de rezar por vocês.

Agradecer aos meus “irmãos na fé.” As minhas mães de santo Zenir, mãe Rita Joana e Mãe Carlinda (in memória) que sempre pediram perseverança, resignação e amor na minha jornada material e espiritual.

Aos meus amigos sinceros, leais que sempre nos apóiam nas nossas necessidades: Aurora, Doraci, Margaret, Roseli e Terezinha (Tetê) meu abraço fraterno.

Agradecer a Turma de mestrado 2007, Estela, Rafael, Renilda, Romélia, Veronice

Agradecer aos professores do programa, especialmente meu orientador Antonio Brand pela paciência e compreensão.

Adir por seu respeito a minhas origens e tradições.

A Marina pelo seu jeito autêntico, representante fiel de que na academia, bate um coração.

Ao José Lícínio pelo seu jeito metódico de nos dar exemplos de vida.

A Mariluce que soube pontuar o meu crescimento enquanto pesquisador.

Agradecer a toda comunidade do PIN Taunay que sempre me acolheu e que proporcionaram informações importantes.

Agradecer ao FUNDECT, que auxiliou financeiramente esse projeto...

Agradecer a Simone pelo incentivo, pelas nossas discussões teóricas. Pelos auxílios, compartilhando e dividindo as agonias e os prazeres de ser mestrando...

E também ao Aniz, amigo mesmo; com bom humor e dedicação nos acolhia toda semana, meu afeto...

E finalmente a todos e a todas que direta ou indiretamente participaram dessa conquista, ‘anjos’ e/ou ‘demônios’, mas que fazem com que crescamos e conquistemos nossos objetivos.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: Prática e Utopia. Campo Grande, 2009. 192p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, tendo como objeto de pesquisa a investigação das permanências e mudanças na prática pedagógica decorrente da passagem de escola extensão para escola indígena de ensino médio, na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, Município de Aquidauana, com especial atenção para a questão das diferenças étnicas. Os objetivos consistem em: a) Levantar as práticas pedagógicas da escola extensão e da escola indígena; b) Destacar a abordagem dada à questão das diferenças presente entre os próprios Terena e frente a outros povos; c) Ressaltar e analisar eventuais mudanças verificadas com a passagem para a escola Indígena.

O procedimento metodológico foi realizado em quatro fases: a) a análise bibliográfica e das legislações, em especial à referente à ótica da pesquisa e estudos dos Parâmetros da Educação Escolar Indígena b) levantamento de documentos referentes à solicitação, implantação da extensão do ensino médio e da criação/ construção da escola indígena na Aldeia Bananal c) de entrevistas semi-estruturadas, com os participantes dessas duas etapas (extensão/escola indígena): professores, alunos, coordenadores, funcionários e membros da comunidade Terena; d) categorização dos documentos e entrevistas para verificação que ‘marcas’ cada segmento traz para o contexto escolar. Nas considerações finais penso que o modelo de escola transferido para a aldeia não tem atendido às perspectivas da comunidade indígena local e não se tem verificado uma ressignificação do espaço escolar na aldeia, mas, sim uma adequação da escola, que segue nos molde das escolas do não-índio, não existindo a preocupação com a necessidade dos povos indígenas de celebrar, de viver em comunidade, de valorizar os ensinamentos deixados - as tradições traduzidas. A escola deixa de buscar as interpretações da vivência Terena em seus vários segmentos

Palavras - chave: escola indígena de ensino médio; identidades e cultura em trânsito; “marcas” e pertencimento no espaço escolar

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. Native Education in the Aldeia Bananal: Practice e Utopia Campo Grande, 2005. 192 p. Dissertation (Master), Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This research is part of the Research lines in culture Diversity and Native Education of Education Master Program of “Universidade Católica Dom Bosco”, where the object of research is the investigation of continuities and changes of pedagogic “praxis” from the extension school to native high school at the Aldeia Bananal, Taunay District, Aquidauana city, with special attention to the issue of ethnic differences. Its aims are: a) Collecting the pedagogical “praxis” of extension school And native high school; b) emphasizing approach to the differences between the Terena native people and another people; c) Emphasizing and analyzing the changes coming from the native high school.

The method was performed in four phases: a) Bibliography and laws study in special the Native education Parameters; b) Collecting documents about to request, introducing of the extension of high school and the creation/ building of native at Terena Indian settlement; c) The interviews with the members of the extension school and native high school: teachers, students, coordinators, civil servants and Terena community; d) to class the documents and interviews to check the marks each segment brings to the school. To end the model of native high school has not answered to the anxiety and perspectives of local native community and it has not bin observed a “new view” of native school place, but only an adaptation in the school according to no native high schools, with no care about to native people’s needs to celebrate, to live in community, to appreciate the ancient education, the tradition. The school does not search the Terena people’s experience in its different segments.

Key words: native high school; identity and culture in transit; “marks” and belong to the school place.

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96

MEC – Ministério da Educação

PIN Taunay – Posto Indígena de Taunay

PIN Ipegue – Posto Indígena Ipegue

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas

RFSA – Rede Ferroviária Federal

SED/MS – Secretária de Estado de Educação de MS

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

T.I – Terra Indígena

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

PPP – Projeto Político Pedagógico

UNIEDAS – União das Igrejas Evangélicas da América do Sul

LISTA DE MAPAS

01 – Mapa de localização dos Terena em Mato Grosso do Sul.....	24
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Foto de anciãos tocando o pife e a caixa durante a dança.....	30
Figura 02 – Foto de membros da comunidade aguardando o momento da dança.....	31
Figura 03 – Foto da dança das mulheres Terena.....	33
Figura 04 - Foto de Tainara Terena. Representante feminina nos jogos indígenas.....	34
Figura 05 – Foto da cerâmica Terena.....	35
Figura 06 – Foto da pintura Corporal e colares para a dança.....	36
Figura 07 – Foto de alunos e familiares residentes no Ipegue. Ansiosos em poder representar a escola MIHIN nos concursos juninos na cidade.....	64
Figura 08 – Foto dos campeonatos esportivos realizados pela comunidade.....	89
Figura 09 – Foto da decoração feita pelos alunos.....	93
Figura 10 – Foto do prédio da Escola MIHIN (Noturno).....	110
Figura 11 – Foto da comunidade em eventos na escola.....	141
Figura 12 – Foto da Oficina Organizada pela coordenação.....	142

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 Solicitação de documentos a direção da escola MIHIN	168
Anexo 02 Questões efetuadas a diretora da escola-extensão da U.E.R. “Cel. José Alves Ribeiro”.....	169
Anexo 03 Relatório do corpo docente, discente e funcional da escola MIHIN - aldeia bananal ano letivo de 2005	170
Anexo 04 Relatório Dificuldade de aprendizagem e acompanhamento escolar.....	180
Anexo 05 Relatório de tomada de posição após capacitação	187
Anexo 06 Cópia do Diário Oficial da criação da escola MIHIN.....	190
Anexo 07 Questionário Socioeconômico e cultural aplicado junto aos alunos da escola indígena	191

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I “A BUSCA DO ENSINO MÉDIO E SUAS RAZÕES...”	
HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BANANAL.	
1.1. A relação socioeconômica e cultural do povo terena: o ontem e o hoje.	22
1.1.2 Organização Social e cultural dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue	38
1.1.3 Aspectos socioeconômicos e culturais das Aldeias do PIN Taunay e Ipegue no ato da implantação da escola indígena de ensino médio.....	45
1.2 Lutas e conquista dos postos indígenas e dos moradores do Distrito de Taunay para obtenção da Educação Básica.....	53

1.3 “... A escola chegou”! Proximidades e estranhamento na efetivação do Ensino Médio.....	56
1.4– Os entraves na “localização” da escola: ambiguidade entre a comunidade Terena.	62

CAPÍTULO II A ESCOLA-EXTENSÃO NA ALDEIA BANANAL

2.1 A imposição na organização curricular: Reflexos no cotidiano da aldeia....	67
2.2 Prática Pedagógica: Trabalhos de equivalência nos padrões de organização da escola- extensão na aldeia e a relação “desconfiada” entre índios e não índios no espaço escolar.....	87

CAPÍTULO III ESCOLA DIFERENCIADA: MARCAS, CULTURAS, PRODUTOS E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO

3.1 A escola indígena e os poderes oblíquos: Facções políticas e denominações religiosas.....	107
3.1.1 “Tribos Urbanas” e estilos musicais: Tensões que “mexem” a cabeça e a estrutura escolar.....	121
3.2 – “Retomar experiências” – Valores vivenciados na escola do não-índio e o papel da escola no imaginário vigente.....	135
3.3 – “Ainda é preciso o professor índio se preparar... Índio não quer índio! O impacto social na contratação do corpo docente.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS.....	167

INTRODUÇÃO

Ressoa em meus ouvidos a todo o momento a frase proferida por Adir Casaro Nascimento em nossas aulas do Programa de Mestrado em Educação, da linha Diversidade Cultural e Educação Indígena: _ “É importante dizermos sempre de que lugar estamos falando”. E isso me remete as minhas relações sociais e familiares que perpassam a relação étnica, fazendo dela um lugar de encontros e desencontros, questionando as fronteiras e o meu próprio pertencimento.

Os caminhos percorridos pelos meus ascendentes na saída da aldeia...

O interesse em pesquisar a temática Indígena vem da minha descendência, e, é essa relação que venho e faço questão de ressaltar: Neto de uma índia Terena (Koixomuneti), filha de uma Terena com um afro-descendente que veio de Cuiabá/ MT para trabalhar na Fazenda Esperança, que de acordo com Vargas (1999, p.01) pertenceu aos Terena (era a Aldeia de Naxe-Daxe), que saíram da aldeia para morar no Distrito de Taunay, pois não eram aceitos casamentos inter-étnicos. Minha avó após a morte de sua mãe que fora sepultada na Aldeia La Lima (Miranda/ MS), casou se com meu avô, que residia em Miranda/MS, filho de uma índia Terena com um alemão, que viera para a região (daí vem meu

sobrenome “Seizer” tão questionado, pois uma pessoa com traços Terena possui um sobrenome alemão). Ao retornar de Miranda resolveram mudar para as terras próximas da Aldeia Córrego Seco no município de Aquidauana, permanecendo por um longo período na plantação de roças (milho, arroz, feijão, entre outros) até o pai da minha avó sofrer um acidente com arma de fogo que o levou a óbito. Após o ocorrido vieram morar temporariamente na zona urbana e os anos seguintes ficaram perambulando como prestadores de serviços nas fazendas do município de Aquidauana.

Mesmo com a vinda para a cidade não deixaram o seu jeito Terena de ser. Desde a maneira de educar os filhos, tratar a terra, construir suas moradias nas terras que adquiriram com o tempo, na culinária e na religiosidade, esta relacionando com os cultos afro-brasileiros (Umbanda e Candomblé), já que meu bisavô era afro-descendente e tinha uma devoção com a imagem da Imaculada Conceição (Oxum, no sincretismo religioso entre Umbanda e a Igreja Católica). Minha avó era falante da Língua Terena, porém não repassou a nenhum de seus filhos, mas fez questão de manter a relação com os familiares e os amigos que na aldeia deixou.

Minha família não reside mais na Aldeia, porém, nos reportamos às histórias, preservando algumas tradições, principalmente as religiosas, pois minha avó era koixomuneti (rezadeira) nos ensinando as particularidades do culto Terena, em nossa própria casa, pois não existia a “casa de reza”, sendo o “trabalho” feito em nosso próprio quintal. Minha avó é falecida, mas possuo uma tia-avó (Estelita de Oliveira) de 84 anos que conta as histórias, como se tivesse vivendo naquele momento com detalhes minuciosos.

O retorno de um descendente Terena à escola de ensino médio...

No final do ano letivo de 2003 fiz um retorno à Aldeia, como professor do Ensino Médio, podendo verificar situações que conhecia, apenas, através das histórias de família. Permaneci como professor até as férias de julho de 2005, quando fui convidado pela direção da recente criada Escola Estadual Indígena de

Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN, para atuar como Coordenador Pedagógico. Fui exonerado do cargo em julho de 2007, através de acordos políticos efetuados entre algumas lideranças e políticos da região, contrariando os pedidos documentados pelo corpo discente e docente, protocolado na Secretária de Estado de Educação.

Ao assumir a coordenação pedagógica em julho de 2005, convocado para trabalhar 20 horas-aula (no período compreendido entre 17 h e 21 h), ia para a aldeia no período vespertino para conhecer a comunidade onde a escola estava sendo inserida. Nesta época lecionava na Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro (escola-sede) no período matutino. Saía da escola ia para casa, almoçava e me dirigia à rodoviária a poucos metros e pegava o ônibus intermunicipal, às 12 h . Chegava a Aldeia Bananal por volta das 14 h, pois o ônibus fazia o trajeto de acordo com os passageiros que se encontravam em seu interior, ou seja, se de cada aldeia tivesse passageiro, eles eram deixados nos pontos de embarque e desembarque próximos as suas residências, tendo a necessidade de fazer um maior percurso. Então, antes de chegar a Aldeia Bananal, percorria a região denominada de “Serrado” no Distrito de Taunay, Aldeia Imbirussú, Aldeia São José, Aldeia Água Branca, Aldeia Morrinho, Aldeia Lagoinha e só depois a Aldeia Bananal, seguindo viagem até ao Ipegue e Colônia Nova. A única aldeia que o ônibus não percorre é a Aldeia Jaraguá, que segundo os motoristas que questionei é por causa da dificuldade de manobra do veículo, pois possui apenas uma rua principal estreita.

O meu percurso na aldeia e o desempenho profissional...

Entendo que, para ser professor, coordenador ou funcionário administrativo de uma escola indígena, tem que despir-se de conceitos e pré-conceitos estabelecidos. Tem que “ligar as antenas” e captar os sinais, mesmo que às vezes seja em baixa frequência. Entender o que ali se deseja construir.

O maior período de aprendizagem foi o de atuação como coordenador pedagógico. Quando era professor da disciplina de Física, na escola-extensão,

cumpria apenas a carga horária. Saía da Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro às 16 h, percorríamos aproximadamente setenta quilômetros, lecionava e voltava para casa sem se envolver com o cotidiano da aldeia.

Quando assumi o cargo de coordenador chegava a aldeia no período da tarde percorria a casa de anciãos da comunidade, buscando uma aproximação da escola com as famílias. E não só da família com a escola, que era o que ocorria, quando apenas a comunidade se deslocava até a escola para atividades por ela promovida. Queria entender com estas visitas, como que os jovens que estavam na escola tinham obtido sua formação familiar. E, se suas práticas na escola eram uma extensão das práticas vivenciadas na família ou era uma forma de resistência aquilo que estava posto. Escutei horas de relatos de vida que numa outra oportunidade, poderei tratar de quem é o Terena que se encontra a “margem” da escola. Acabei me tornando confidente (como é até hoje quando vou à aldeia) de problemas familiares, pessoais, comunitários e religiosos.

Sem formação na área, atendia no pátio da escola, no meu período de atuação como coordenador pedagógico (julho/2005 a julho/2007) como “psicólogo”: os relatos das mães sobre os filhos alcoólatras e dependentes químicos; “assistente social” marcando consultas para os alunos com problemas de acuidade visual, epilepsia, entre outros, que não conseguiam através dos agentes da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde); pajé (koixomuneti para os Terena), figura praticamente extinta no grupo e ao saberem devido a intensa relação com a área urbana que sou sacerdote de culto afro-brasileiro, com avó Koixomuneti, era procurado para esclarecimento/ entendimento do mundo dos koipihapatí (espíritos) e conhecimento das ervas para cura de males físicos e espirituais, como entendemos na cosmologia Terena e afro-brasileira.

Os Terena do PIN Taunay, assim como a sociedade brasileira, influenciado pelas religiões dominantes entendem a forma de culto ao ancestral como “coisa do demônio”, porém, buscam entender a finalidade do culto, pois querem sempre se defender de um “feiticeiro” poderoso. Quando verificam que a “cabeça do trabalho” como eles próprios afirmam, o sacerdote do culto é alguém graduado numa universidade, começam a pensar que não é “feio” cultivar e viver

a tradição, é o processo de inversão. Novamente, na relação entre índios e não-índios é quem está fora da aldeia que garante, legítima aquilo que negaram anteriormente.

Para muitos está minha atuação na coordenação pedagógica na recém criada escola indígena, não foi compreendida, pois acreditavam que a relação com os alunos e seus familiares deveria ser apenas como profissional da educação, ou seja, deveria impor a condição de coordenar e não envolver nas diversas situações de vida da comunidade. Ouvia várias frases que diminuían o mérito do trabalho desenvolvido, principalmente de pessoas ligadas diretamente à escola.

As frases eram usadas no seguinte contexto: “_ Assim até eu queria ser coordenador, conversa o tempo inteiro no pátio da escola”. Uma das situações levadas em consideração, para as “conversas no pátio”, seria a falta de sala para direção e coordenação. Tendo que receber pais e alunos, no pátio da escola. Acredito que estas conversas foram à grande contribuição para o Projeto Político Pedagógico que estava sendo elaborado na comunidade para a escola, pois acredito que esse deve ser o fio condutor da relação na escola indígena. É da comunidade para a escola, que se constrói uma educação indígena e diferenciada nos moldes propostos por quem neste espaço transita. E não da “escola entidade” que “baixa” na comunidade, não incorporando nela, mas como um “sombrear” que aterroriza e causa mais estragos, pois ninguém sabe o que quer transformar, mas sente os seus impactos através dos seus movimentos “civilizatórios”.

No diálogo pude conhecer a comunidade que permeava o espaço escolar. Pude verificar os anseios, as necessidades e os problemas que os alunos buscavam sanar. Alguns contrários a esse trabalho, diziam: “– Você precisa os deixar irem atrás, não é sua função”. Concordo, mas a gente deixa alguém ir atrás quando conhece o caminho. As respostas as perguntas: Aonde ir? Como fazer? Quem procurar? Depende ao menos de um indicativo apontando o sentido do caminho.

Houve o caso com um aluno que tinha crise epilética que a mãe não sabia onde era o Centro Médico Especial em Aquidauana, pois conhecia apenas uma

parte do centro da cidade, onde vendia os produtos trazidos da aldeia. Na data marcada para consultar o filho se perdeu, não conseguindo chegar ao Centro médico. Então, como posso deixar alguém ir pescar se não sabe onde é o rio? Ah! A mãe só esperava há um ano marcar a consulta com o neurologista. Às vezes falta “boa vontade” dos próprios funcionários que desempenham algumas funções dentro da aldeia para que as dificuldades sejam sanadas.

Os rascunhos do Projeto Político Pedagógico (PPP) deixado na escola, com riquezas da pesquisa de campo para efetivação da escola indígena, segundo os administradores da escola, desapareceram. Sendo eu acusado até hoje de ter “trazido” o projeto para não deixar dar continuidade à efetivação do PPP, ao saber do meu desligamento do quadro da SED/ MS. Ora, como pode alguém que busca a efetivação da escola sonhada por aquela comunidade, que sabe da necessidade de diálogo entre a escola do jovem e a escola pretendida pelos anciãos, agir com tanta mesquinha? A escola não tinha computador para a equipe Técnica administrativa e o projeto fora rascunhado em folhas pautadas e colocado em pastas plásticas por mim compradas, pois a escola não tinha verbas orçadas a princípio. Um projeto deixado na sala da direção desaparece em período de férias escolares, quando o coordenador perde o contrato de funcionário da SED / MS e não volta no segundo semestre nem no pátio da escola, só pode ser um ato sobrenatural. Pai de Santo, sim!... Mas não são os espíritos que são invisíveis? Ou será que recuperei o poder de invisibilidade xamânica? Deixando o desabafo de lado, vamos ao trabalho...

Da coordenação da escola indígena ao projeto de mestrado...

O projeto intitulado Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: Prática ou Utopia? Vem da necessidade investigativa que possuo de buscar a efetivação da escola indígena diferenciada e autônoma, conforme consta na Constituição Federal de 1988 e nos vários documentos que regem a educação indígena diferenciada. A vontade de pesquisar a educação indígena nasceu quando participei em Campo Grande, do I Seminário: Povos Indígenas e

Sustentabilidade, Saberes e Práticas Interculturais na Universidade, quando conheci o palestrante professor doutor Antônio Brand (meu orientador neste trabalho) que fez uma explanação sobre as comunidades indígenas e territorialidades. Também, ouvi relatos das dificuldades encontradas pelos meus ex-alunos de Ensino Médio dentro da Universidade, que poderiam ser sanadas com uma atuação mais expressiva do Ensino Médio dentro das escolas da aldeia.

Nesta época, ainda atuava como professor, da escola-extensão na Aldeia Bananal, pois a escola indígena de ensino médio não havia sido criada. Então, levei as informações obtidas no Seminário para os alunos indígenas da Unidade Escolar e desde então buscava encontros, seminários, pessoas preocupadas com a temática da Educação Escolar Indígena, para possíveis discussões.

No ano de 2006, participei de um projeto do Programa Rede de Saberes, denominado Oficina de Elaboração de Projetos para Seleção de Mestrado, realizado na Universidade Católica Dom Bosco, cujo objetivo era subsidiar candidatos indígenas a um programa de mestrado, através da elaboração de um projeto de pesquisa.

Através dos encontros que ocorriam aos sábados, pude conhecer a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, nesta instituição, realizando ao final de 2006, o processo seletivo do mestrado, vindo a ser aprovado e iniciando os créditos em fevereiro de 2007.

O local da pesquisa e seus sujeitos...

A comunidade indígena onde a pesquisa foi realizada é a do Posto Indígena de Taunay, nas proximidades do Distrito de Taunay, distante aproximadamente 70 km da sede do município de Aquidauana, no sentido Aquidauana- Miranda da BR – 262. O sujeito da pesquisa é a comunidade escolar Terena do ensino médio que freqüentam a escola na aldeia Bananal.

O processo educacional nos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue inicia se com a presença dos missionários americanos, no início do século passado (CARVALHO, 1995, p.12), mas era oferecido até o ano de 1998, apenas o

ensino fundamental pela Rede Municipal de Ensino. E toda a comunidade escolar concluinte das séries do ensino fundamental tinha que mudar da aldeia para a zona urbana se desejasse continuar seus estudos nas séries do Ensino Médio. Por esses motivos vários deles não conseguiram concluir, por falta de condições financeiras e adaptação ao cotidiano da cidade, bem como a organização curricular, organização física da sala de aula (fileiras alinhadas, que engessam o corpo durante a realização das aulas) e a língua oficial (Língua Portuguesa), utilizada pelos ministrantes das aulas, ficando muitas vezes vulneráveis ao álcool e a discriminação, devido ao pouco desempenho escolar relacionado a não compreensão da língua portuguesa.

O Ensino Médio, modalidade de ensino da Educação Básica, é assegurado pela Lei nº. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases em nível nacional e amparado no estado de Mato Grosso do Sul, pela Deliberação nº 6363 de 19 de outubro de 2001 do Conselho Estadual de Educação (C.E.E/MS), válida para toda a educação básica do estado de Mato Grosso do Sul. Deliberação está que regeu também a escola que se encontrava na aldeia (escola-extensão) até maio de 2005, quando da criação da escola indígena de ensino médio.

Segundo o mesmo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, as escolas localizadas na aldeia deveriam ser “transformadas” em escolas indígenas, com a administração efetuada por indígenas e propõe a criação da categoria de professor indígena. Esta nova abordagem da escola localizada em terras indígenas é garantida pela Deliberação nº 6767 de 25 de outubro de 2002 do, sendo até o momento observada apenas a criação da unidade escolar, sem ainda garantir o direito da administração por indígenas e a criação da nova categoria do profissional que atua na escola indígena.

Na Aldeia Bananal, essa etapa da educação básica iniciou se no ano de 1999, através de solicitação de uma comissão de lideranças indígenas junto à Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Sendo autorizada a criação de uma escola-extensão da unidade escolar de referência do município, unidade está denominada Coronel José Alves Ribeiro. A escola-extensão foi uma resposta imediata encontrada para sanar a necessidade de escola de ensino médio

solicitada pela comunidade indígena e não-indígena dos PIN Taunay e Ipegue. Evidencio que neste mesmo período a escola-sede ofereceu extensão a aldeia Limão Verde, também localizada no município de Aquidauana no sentido Aquidauana - Cipolândia.

A escola-extensão tem sua atuação de fevereiro de 1999 a maio de 2005, e durante todo esse período a equipe técnica-administrativa era a mesma da escola-sede, ocorrendo um acompanhamento pedagógico distanciado por parte da coordenação, pois desempenhava essa função no ensino médio matutino e noturno da escola-sede, a maior escola em quantitativo de alunos de Aquidauana, que é a Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro. O maior acompanhamento da equipe técnica-administrativa ocorreu entre os anos de 1999 e 2002 quando a diretora da escola-sede/escola-extensão professora Selma Maria Capella de Camargo, ia ao menos duas vezes à semana visitar a escola-extensão da Aldeia Bananal. Verifiquei que a direção não pode estar presente todas as noites, devido às mesmas dificuldades apresentada pela coordenação pedagógica da escola-sede, a de ter que também atender a escola-extensão da Aldeia Limão Verde, em sentido e direção oposta uma da outra, e neste período a direção visitava permanentemente as duas extensões e dedicava apenas uma noite a escola-sede, pois desempenhava sua função na maior parte do tempo no diurno, atendendo pais, alunos e professores. Evidencio na escola-sede a atuação do diretor-adjunto, que administravam a escola enquanto a direção se deslocava as aldeias que possuíam escola-extensão.

A escola-extensão funciona nos seus dois primeiros anos de atuação (1999 e 2000) nos PIN Taunay e Ipegue, no Distrito de Taunay e nas dependências da Escola Municipal Visconde de Taunay. Vindo a mudar suas atividades para o prédio da Escola General Rondon em 2001, inclusive o horário de funcionamento que passa a ser diferenciado, iniciando suas atividades as 17 h e terminando as 21h20min facilitando o acesso dos alunos oriundos de diversas localidades, pois o PIN Taunay e Ipegue são compostos de diversas aldeias. Com o novo horário contribuiu com o deslocamento dos alunos até suas casas e com o retorno dos professores até a cidade.

Em 24 de maio de 2005, através do Decreto n.º 11863, publicado no Diário Oficial n.º 6493 do Estado de Mato Grosso do Sul, a escola localizada na Aldeia Bananal, deixa de ser extensão da Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro, e passa a ser denominada Escola Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos¹ - MIHIN. Com a criação da escola poucas mudanças são evidenciadas na prática pedagógica, havendo apenas uma equipe técnica-administrativa trabalhando no espaço escolar. O horário diferenciado permanece por decisão da comunidade escolar (pais, professores, coordenador, diretora, funcionários e alunos). A partir de então, começava a estruturação e constituição da escola indígena e seus segmentos (Colegiado Escolar e Associação de Pais e Mestres) através da função atribuída a cada membro da equipe administrativa.

A pesquisa e a estrutura do trabalho...

A pesquisa investigou as permanências e as mudanças na prática pedagógica decorrente da passagem de escola extensão para escola indígena de ensino médio na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, Município de Aquidauana, com especial atenção para a questão das diferenças étnicas. Nos capítulos que se seguem fiz o levantamento das práticas pedagógicas da escola extensão e da escola indígena da Aldeia Bananal – PIN Taunay, destacando a abordagem dada à questão das diferenças presente entre os próprios Terena e frente aos não-indios. Ressalto e analiso as eventuais mudanças verificadas com a passagem para a escola Indígena.

O presente trabalho está dividido em três capítulos, para uma melhor verificação dos períodos atribuídos à pesquisa. O trabalho verifica dois momentos da atuação da escola de ensino médio na Aldeia Bananal, (escola-

¹ Líder Terena na emancipação política, respeito à cultura e ao espaço territorial. Natural da Aldeia Bananal, foi militar por 35 anos. Participou do Projeto Rondon. Graduado em Filosofia, Letras e Física. Dominava as línguas Terena, Guató e Kadiwéu, além do francês, inglês, alemão, italiano, japonês, espanhol. Retorna a Aldeia Bananal, após cumprir o tempo de serviço no exército e passa a lutar na área da educação, saneamento básico, agricultura e pelas rádios comunitárias. Foi o primeiro coordenador da União das Nações Indígenas (UNI). Formou a primeira turma do Magistério Bilíngüe (Língua Português/Terena). Foi responsável pelas cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

extensão e criação da escola indígena) compreendendo num recorte temporal os anos de 1999 a 2007. Nos capítulos foram utilizados os dados da pesquisa socioeconômica e cultura, realizada enquanto coordenador pedagógico da escola de ensino da Aldeia Bananal na qual foram ouvidos os 126 alunos matriculados no ano letivo de 2005. Essa pesquisa foi refeita no ano de 2007 para um melhor entendimento das características do PIN Taunay, entrevistando o mesmo número de alunos. Em 2009 entrevistei 40 pessoas que direta ou indiretamente participam da escola- indígena

No capítulo I faço uma abordagem histórica, relacionando o modo de viver do Terena ontem e hoje, através da relação socioeconômica e cultural, e especificamente essas relações nos Terena dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue, apoiado teoricamente em Azanha (2001), Ladeira (2001) e Vargas (2003). Neste capítulo abordo também, as lutas e as conquistas no processo educacional, desde a chegada/ atuação dos missionários católicos e protestantes no início do século XX (CARVALHO, 1996) com uma proposta de aprendizagem escolar tendo como base a leitura dos evangelhos, entre outros capítulos da Bíblia. Uma escola voltada à “catequização”, e/ ou, uma missão voltada a “arrebatar as ovelhas” através da escola. Neste primeiro momento chegamos até a discussão de onde seria implantada a escola-extensão de ensino médio (início do Século XXI), devido ao número de aldeias que fazem parte dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue.

A metodologia aplicada para obtenção dos dados para o primeiro capítulo incluiu a análise bibliográfica, em especial a trajetória histórica dos Terena a partir da saída do Chaco e a busca de educação formalizada pelo estado.

A análise, também, foi efetuada nos documentos da escola, nas atas de instalação da escola extensão da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro e na pesquisa socioeconômica e cultural, por mim realizada nos anos de 2005 e 2007, na qual todos os alunos regularmente matriculados na escola de ensino médio, responderam o questionário junto com seus familiares. Para esse capítulo e para o capítulo seguinte a pesquisa documental muito contribuiu. Pude verificar os meios pelos quais as diversas relações ocorridas no

espaço escolar, através das normas que o regeram, que neste caso era voltada a um grupo constituído (índios Terena dos PIN Taunay e Ipegue) impactaram os diferentes subgrupos ali constituídos.

(...) há sempre uma dificuldade em compreender essa instituição e o papel que os índios lhe atribuem. Assim, a grande maioria dos trabalhos antropológicos ignora (ou omite) dados sobre a educação escolar como parte da vida cotidiana das aldeias, ou faz menção a sua existência em capítulo introdutório (...) (TASSINARI, 2001, p.48)

No Capítulo II abordei a escola-extensão no espaço indígena, através de uma imposição curricular, onde a abordagem dos conteúdos e atividades estava diretamente ligada à escola-sede. Ressalto também neste capítulo a mudança de comportamento ocorrido devido às atividades escolares noturnas, causando um maior transitar nas ruas e caminhos entre a escola (primeiro localizada no distrito e depois na Aldeia Bananal) e a residência dos alunos nas várias aldeias dos PIN Taunay e Ipegue. A Aldeia Bananal passa ser um pólo educacional para os Terena de Taunay, atraindo para o seu universo um grande número de discente, porém não satisfazendo esses subgrupos (as outras aldeias dos PIN Taunay e Ipegue tem suas especificidades) que desejam, agora também, ter a sua escola, na sua aldeia. É a periferia tomando para si, as decisões do centro.

Ainda evidencio no capítulo II, a prática pedagógica vivenciada pela escola-extensão na aldeia Bananal. Neste período a escola buscava fazer um trabalho de equivalência (TASSINARI, 2007), principalmente quando tenta mesclar a grade curricular de Ensino Médio para o estado de Mato Grosso do Sul com os projetos de pesquisa desenvolvidos com os “saberes locais”. Verifico neste momento a necessidade de abordar nesse período para esse espaço escolar a relação aluno-professor. Denomino neste capítulo a aproximação/ estranhamento de “relação desconfiada”. O que observei que ninguém estava preparado para este enfrentamento. O professor não queria e não podia fazer uma abordagem mais significativa para não assustar o aluno e também porque a todo o momento pensava-se que ali era “diferente”, porém sem compreender, qual era essa diferença que deveria ser tratada com maior expressividade. O aluno por sua vez

tomava a posição de “agente passivo” sofrendo as ações impostas, sem questionar, receando a reação do professor.

Em ambos os lados (alunos ou professores) existiam uma administração dos conflitos (FLEURY, 2008), cada qual a sua maneira, para não causar maiores tensões neste tênue fio, em que cada uma das pontas como num “jogo de forças” estavam seus participantes. Os sujeitos aqui envolvidos diretamente no processo (alunos e professores) são deslocados. É a hora de largar as armas e transitar entre os espaços, buscando nesse processo tomar novas posições. Para esse capítulo abordei a escola embasada nas resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e principalmente a LDBEN 9394/ 96.

No Capítulo III trato das “marcas” encontradas no espaço escolar, pós-criação da escola indígena, chamadas de “tribos”. A “tribo” da política, da religião, as “tribos” urbanas e os estilos musicais (Hip Hop, Funk) e a sua influência nas atividades escolares. Nesse capítulo trabalho o conceito “tribo” como o grupo que reproduzem identidades articuladas (HONORATO, 2005), para representar bens materiais ou simbólicos, como estilo de vida (BOURDIEU, 1998) que estão em processo contínuo de individualização (ELIAS, 1980) em oposição às rotinas habituais (MAGNANI, 1992) que se organizam a fim de criar canais alternativos e que acabam por intensificar os conflitos de Geração (MANNHEIM, 1968).

Neste mesmo capítulo falo da “retomada” das experiências da escola- extensão e da escola do não-índio, daquilo que “deu certo” sob a ótica Terena e que pode ser aproveitado. Destaco a reflexão: Que escola que o índio quer frequentar? Quem eu quero encontrar atuando nela como profissional da Educação? Índio ou não-índio? Ou uma escola que relacione professores índios e não-índios e divida o espaço de atuação de seus profissionais? Nesse capítulo faço abordagem apoiando no RCNEI (1998), CARVALHO (1995), TASSINARI (2007), entre outros.

O povo Terena vivendo num espaço comunitário híbrido (CANCLINI, 2003) e produto permanente inserido nesse movimento não teria que criar alternativas híbridas? É nessa perspectiva que busco entender a escola dos Terena

residentes nos PIN Taunay e Ipegue. As diferenças encontradas em qualquer espaço escolar já são conflitantes, ainda mais numa escola na aldeia, onde a diferença é o principal viés de atuação.

A pesquisa ao analisar os percursos que a comunidade através da escola pretende seguir, não investiga os detentores do poder cujas ações nas atividades escolares querem dizer de “si mesmos”, mas vou atrás daqueles que estão às “margens” do processo de efetivação da escola. As informações coletadas resumem a um período de intensa vivência entre os jovens e idosos que residem nesta localidade, inclusive com participação em suas atividades domésticas ou sociais familiares (aniversários, casamentos, batizados) e nas atividades sociais públicas como bailes nas aldeias do Posto Indígena de Taunay.

Com essa intensa relação verifiquei três vertentes no processo de efetivação da escola, onde apenas uma tem voz - a mantenedora. As outras duas são a dos anciãos tradicionais e a outra, a dos jovens, que possuem “um olhar” diferente em relação à escola que querem. É como olhar uma paisagem de distâncias diferentes. Nem sempre quem está mais perto (da escola), aceita o que vê (os jovens). E quem dela se distanciou (os anciãos), querem vê lá de longe do jeito que era quando a deixaram. Assim observo a problemática do processo de implantação do ensino médio: o conflito de gerações. É a posição ocupada na escala do tempo cronológico dos sujeitos que permeiam este espaço que emerge a “possibilidade” de intervenção nesse espaço. Na escola de ensino médio da Aldeia Bananal, ainda não se aceitou “olhar” a unidade escolar do mesmo ponto de referência ou tentar uma aproximação entre os sujeitos.

Os jovens entendem que a escola é o principal meio para um diálogo igualitário com a sociedade envolvente, podendo ocorrer nesta relação, “troca de saberes”. A escola que alguns anciãos tradicionais querem e por estar com o poder decisório, norteiam seus rumos, não é a escola que os alunos que nela transitam desejam, permanecendo um constante conflito de geração. Acredito que o maior dos conflitos é a vivência de cada sujeito, por exemplo: Os idosos querem se voltar as suas “intra-relações” com seus grupos e modo de viver. Os

jovens desejam vivenciar suas “inter-relações”, expandido os grupos e conhecendo um novo modo de vida.

A escola dos anciãos tradicionais é entendida como um fechar as fronteiras para não deixar as “coisas” ruins dos outros (não-índios) entrarem, mas, ao mesmo tempo, deixar um corredor que dá passagem da cultura da aldeia para a cultura do não-índio, entendida como menos ofensiva ao grupo receptor, e saudável aos que estão protegidos pelos limites geográficos, num etnocentrismo puro, de que apenas o meu posicionamento está correto.

As diferenças no espaço escolar são evidenciadas nos capítulos e o posicionamento dos grupos, também. Porém, os olhares que para escola se voltam homogeneizam as “marcas” religiosas e lingüísticas, tentando rebocar as fissuras (HALL, 2003), sem verificar a complexidade dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue. A escola idealizada pelos anciãos vem de um modelo embasado na vontade de “militantes educacionais Terena” de décadas atrás: escola para índios aldeados e sem contato, ou seja, uma escola inserida num local onde todos comem hi-hi (espécie de bolo de mandioca, colocado na folha de bananeira), dançam a dança do “bate-pau” (dança tradicional Terena, efetuada pelos homens) e todos falam o idioma Terena. Essa parcela da comunidade deseja a escola com as práticas pedagógicas que eles conheceram, ou seja, a escola que estudaram junto aos missionários, cuja religião permeava esse espaço.

A realidade que os alunos (jovens) conhecem e vivenciam na escola é outra como água e óleo que não se misturam. Mas pode conviver no mesmo lugar. Eles se dividem em falantes e não falantes da língua Terena; em católicos, protestantes e filhos de rezadores. Trazem a marca da globalização, nos vários produtos consumidos, desejam ter o “outro” que está do outro lado do muro ao dispor de suas trocas. Para isso usam padrões de beleza estética mundial. Tentam se assemelhar e não ser. Tomando novas posições com suas práticas discursivas.

Trago diluído na dissertação as práticas voltadas à escola indígena, evidenciando as manifestações culturais, artísticas, religiosas e sociais dentro do contexto escolar do ensino médio, pois a Literatura encontrada refere-se muitas vezes, a escola indígena, nos processos de Alfabetização e Ensino Fundamental,

não evidenciando o Ensino Médio, pois é uma modalidade de ensino oferecida recentemente dentro das Aldeias. O próprio Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) não faz referência, destacando apenas o Ensino Fundamental, mas permitindo pensar a partir dele essa etapa da educação básica.

Em todo andamento da pesquisa, além da pesquisa documental, o trabalho é enriquecido com histórias orais, principalmente com os componentes da comissão que solicitou a implantação da escola, pois, além desta, não existe registro das manifestações comunitárias para viabilizar a escola indígena. Para Brand (1994) “história oral são as técnicas de registro e interpretação das evidências orais ou das memórias individuais ou coletivas, transmitidas oralmente”, sendo de grande importância para a pesquisa.

Ainda fiz uso de entrevistas semi-estruturadas com os participantes das duas etapas da escola de ensino médio para um melhor entendimento do processo de resignificação da escola, quando deixa de ser extensão e passa a ser indígena. Nesta etapa apenas os professores são identificados, os alunos, pais e a comunidade participante usam nomes fictícios, com medo de perseguições políticas, partidárias ou religiosas. Em alguns momentos apenas pedi permissão para gravar a conversa e deixei que falassem conforme poderiam do que a escola representa, onde relatavam o histórico e as posições tomadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Com este instrumento de pesquisa pude estruturar e encontrar conectivos que interligassem as lacunas existentes na documentação de todo o processo de atuação da escola extensão e da criação da escola indígena, favorecendo a visão dos processos educacionais e da prática pedagógica, utilizadas nos dois momentos.

De acordo com Brand (2001, p.41) “as culturas indígenas são profundamente dinâmicas e têm, historicamente, demonstrado sua enorme capacidade de construir respostas aos novos desafios postos”, que vem ao encontro do desafio da efetiva implantação da escola indígena diferenciada, que tanto a comunidade indígena tem buscado, com currículos que relacionem os

conhecimentos acumulados pela humanidade e os conhecimentos vivenciados no cotidiano da aldeia, conservando a sua cultura e “articulando igualdade e diferença [...] e expressões da pluralidade social e cultural, [sendo o] grande desafio para todos os educadores” (CANDAUI, 2002, p.9).

O aluno da escola indígena, também, deseja aprender as “coisas” do não-índio, apropriando – se da pluralidade, sem haver dissolução étnica (NASCIMENTO, 2004), buscando a alteridade de suas tradições e traduções dentro do espaço escolar, capaz de conservar e ressignificar, não para si, mas para a comunidade, numa relação família-escola- sociedade, preservando na escola a “originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar” (AZIBEIRO, 2003, p.87).

Sempre com a preocupação da análise pedagógica do processo de implantação da escola indígena, para não criar uma escola fantasiosa, como afirma Meliá (1999 p.14):

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena, a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico, do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas.

A pesquisa mostra as características da comunidade escolar Terena dos PIN Taunay e Ipegue, região do Alto Pantanal, no município de Aquidauana, bem como evidencia as particularidades desse grupo como aldeias da mesma etnia. E conhecendo esta comunidade, sua realidade, conquistas e desafios diários e/ ou históricos que os beneficiarão num porvir capaz de mudar a vida de seus habitantes, sem perder suas características ideológicas, culturais e educativas, observando a atuação da escola de ensino médio para que ocorra o proposto pelos decretos e resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação.

É de suma importância a análise deste processo educacional, para a efetivação da escola indígena, visto que a comunidade dos Terena, da região do

Distrito de Taunay composto por dois Postos Indígenas denominados PIN Taunay, que englobam as Aldeia Bananal, Morrinho, Jaraguá, Água Branca, Lagoinha, São José, Imbirussú e o PIN Ipegue constituído pela Aldeia de mesmo nome e pela aldeia Colônia Nova, por mais que sejam da mesma etnia composta de sete aldeias oficiais e outras duas (conhecidas por uns como aldeia e por outros como vilas independentes da aldeia de quem se desmembrou) geradas por confrontos políticos, constituem uma comunidade heterogênea no que diz respeito à língua e aos aspectos comportamentais, cada um vivenciando a comunidade a sua maneira deixando “marcas” próprias em seu viver.

Quando se pergunta sobre trajes dos Terena à população não-índia residente na zona urbana, as informações obtidas nas entrevistas, são a de pessoas que se trajam e portam como pessoas da zona rural, sem acesso aos novos padrões estabelecidos pela moda. No caso dos PIN Taunay e Ipegue, as alunas vestem-se com modelos em muitos casos observados, da moda nacional. Para irem à escola, as meninas trajam saltos altos, maquiagens e roupas com recorte atuais. Também colocam brincos de argolas ou pedras como as não-índias. Raras são aquelas que usam acessórios de penas ou do artesanato local. Os meninos, fora aqueles que estão inseridos nas “tribos” vestem de maneira simples. Alguns usam colares de sementes ou caule de alguma árvore nativa, mostrando o artesanato Terena.

Para a comunidade dos PIN Taunay e Ipegue, a escola reflete exatamente um chamado dos valores esquecidos pelos administradores, pois para muitos ao assumir o posto de chefe ou cacique acabam por não se preocuparem com as necessidades comunitárias, mas apenas com os participantes do seu grupo político e/ou estratégico. Com isso produzem desigualdades sociais e econômicas que afastam cada vez mais os grupos coesos, gerando não mais um universo de aldeados, mas um universo de vilas urbanas, onde cada família delimitou seu espaço, em loteamentos com cerca de arames, tendo pleno poder, não querendo muitas vezes participar de organização nenhuma para não gerar conflitos com outros grupos, ficando a “margem” da comunidade decisória. E só não abandonam a aldeia e constituem outra distante, pois estão agrupados numa área

federal, sem possibilidade de deslocamento como em outros tempos, quando os grupos se distanciam criando outros aldeamentos. Essa prática se verifica até os dias atuais, ao observarmos a criação e tentativa de desmembramento da Aldeia Jaraguá e São José que foram criadas afastadas das demais, numa região que ainda tinha matas dentro do PIN Taunay.

A comunidade escolar da Escola MIHIN tem uma característica própria. Por se localizar próxima ao Distrito de Taunay recebe alunos oriundos desse distrito, provocando no espaço escolar uma interação entre indígenas e não-indígenas, mesmo com as diferenças lingüísticas, relacionais e sociais verificadas nesta articulação. Não é uma relação próxima e de tolerância, mas uma relação de respeito, com a condição do “outro” ser participante do meu espaço, que para os Terena é sagrado. O aluno não-índio na escola indígena é como um “visitante”, um estranho em trânsito, mas que deve ser “bem recebido” em casa (uma noção do pensamento indígena). Os alunos não-índios têm acesso irrestrito à escola, porém, sempre dizem saber até onde podem ir, na hora das tomadas de decisões da série que estão cursando ou da própria escola. E como bom “visitante” tem curiosidade de conhecer e experimentar. Então, participam com os alunos indígenas de todas as atividades, inclusive das aulas de língua materna e das oficinas de confecção de artesanato.

São as diversas “marcas” que estão no espaço escolar que evidenciei na investigação, por influenciarem o papel da escola de ensino médio, constituída dentro da perspectiva de educação indígena da região dos PIN Taunay e Ipegue.

Na região do Distrito de Taunay, não há bancos, nem empresas que gerem renda a comunidade local. A economia gira em torno dos mercados da região, que vendem todo tipo de mercadoria aos indígenas, inclusive segundo os próprios Terena, bebidas alcoólicas para consumo dentro da aldeia. No Distrito de Taunay é possível encontrar a comercialização de gêneros alimentícios, carnes, confecções masculinas, femininas e infantis e até mesmo locais especializados em servir comidas estilo “fast-food”, como pizzas, sanduíches e pastéis. Não é o meu objeto de pesquisa, mas ressalto o grande número de diabéticos, obesos e hipertensos, que segundo os próprios Terena, foram

informados pelos médicos que é devido a inserção de produtos que não faziam parte da sua dieta, como por exemplo, os enlatados (inclusive o refrigerante), conservas e os alimentos considerados “fast-food”. Nas Aldeias dos PIN Taunay e Ipegue, se observam os constantes e lucrativos “festivais de pastel” e “promoção de pizza”, onde a maioria compra para ser sua refeição principal, junto aos familiares. Fazendo uma refeição com grande ingestão de enlatados e conservas.

A maioria da renda dos Terena é obtida através de pensão ou aposentadorias (idosos) ou nas usinas de açúcar e álcool (em Sidrolândia, Rio Brillhante, etc.) ou nas fazendas circunvizinhas (jovens), pois o comércio local do Distrito de Taunay, não consegue empregar outras pessoas a não ser os próprios membros da família do proprietário do estabelecimento comercial.

Para esta pesquisa gostaria de evidenciar a não participação da diretora da Escola indígena de ensino médio da Aldeia Bananal, professora Sidineis Ferreira Alves, mesmo com insistentes procura por mim efetuadas, inclusive solicitações por escrito, entregue em mãos, preferiu ficar ausente na discussão, não oferecendo dados, nem fotos dos eventos realizados no espaço escolar em sua administração.

Acredito que este trabalho, vem trazer os reflexos (pequenos, mas instigadores de novas pesquisas) da comunidade do PIN Taunay, no embaçado “chão” da escola indígena, pelo incessante trânsito comunitário (orgulho da escola localizada na aldeia, a comunidade que por ela transita, mesmo não tendo “voz” decisória). E, com isso provocam ranhuras pelo passar constante na tentativa de ser notado. Assim, os detentores do poder decisório “maquiam” os defeitos para apagar “marcas”, pois quem vai querer mexer no que está bonito? Mas esses mesmos grupos a “margem” esperam o momento oportuno para voltarem a percorrer até o universo escolar a grande distância entre a comunidade local e a comunidade decisória da escola indígena.

Não quero com este trabalho, determinar que quem está a frente da escola detém o poder e que os que estão à “margem” da comunidade apenas sofrem passivamente as opressões desse poder, pois não é assim que a comunidade

indígena dos PIN Taunay e Ipegue aceitam tal situação. Mas procuram se organizar, com vozes que ecoam a todo lado, menos no espaço escolar, porém fazem chegar suas observações “aos ouvidos” de quem está no comando da escola.

Penso que encontrei algumas respostas, ao questionamento inicial deste trabalho, mas acredito que vale a pena desenvolver pesquisas para melhor compreender como as diversas relações se configuram na escola indígena de ensino médio, através dos grupos que nela estão inseridos, numa disputa de poder para um posicionamento central.

CAPÍTULO I “A BUSCA DO ENSINO MÉDIO E SUAS RAZÕES...” HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BANANAL.

1.1 A relação socioeconômica e cultural do povo terena: O ontem e o hoje.

O Terena é um grupo indígena pertencente ao subgrupo Guaná, de tronco lingüístico Aruak, que residiam no Chaco paraguaio, chegando ao Brasil por volta do fim do século XVII. O povo Terena participou ativamente da Guerra do Paraguai (1864-1870), tendo como consequência, suas aldeias destruídas e o povo disperso.

Alfredo d’Escragnolle Taunay, um dos principais cronistas dessa guerra [Guerra do Paraguai], afirmou que no distrito de Miranda havia mais de dez aldeias, constatando que os Terena formavam a maior população indígena da região. Suas aldeias estavam localizadas no *Naxedaxe*, a seis léguas da Vila de Miranda, no Ipegue a sete e meia, na Cachoeirinha e a três léguas dessa, encontrando-se no aldeamento *Grande*, além de outros pequenos centros. Entre três a quatro mil índios viviam nesses diversos pontos. Os Kinikináo aldeavam-se no *Evagarigo*, a sete léguas N.E. de Miranda: os Guaná no *Eponadigo*, a sete no *Lauiad*: os *Laiana*, a meia légua da Vila de Miranda. Os Guaicuru encontravam-se na *Lalima* e perto de Nioac, e os falsos Kaduvéu em Amagalobida e Nabilek. E ainda os aldeamentos de *Matto Grande* ou do *Bom Sucesso*, perto de Albuquerque dos Kinikináo, como sendo o aldeamento modelo do Baixo Paraguai.

(TAUNAY, 1931, p.19-20). Estes foram os aldeamentos indígenas registrados por Taunay quando de sua permanência entre as sociedades indígenas da região de Miranda, muitos dos quais foram destruídos pela mencionada guerra, resultando na total desorganização das sociedades indígenas, devido à perda de sua autonomia política e econômica. (VARGAS, 2005, p.51)

Quando terminou a guerra, ao voltar para suas antigas aldeias haviam sido tomadas por fazendas. Espalharam-se então, para trabalhar nas fazendas constituídas. Este período foi denominado pelos Terena de “tempo da servidão”, cujo trabalho era quase escravo, pois, muitas vezes não recebiam e, ainda, sofriam humilhações por parte dos fazendeiros contratantes.

Findo o conflito, quando começaram a retornar aos seus territórios tradicionais, estes já haviam sido tomados em grande parte por terceiros. (...) O pós-guerra é a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona do conflito, com a regularização fundiária em prol dos novos ocupantes. Este grande empreendimento de reordenação territorial e consolidação da fronteira só foi possível graças à “liberação” das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra. E os Terena contemporâneos conhecem esse período – que para eles se estenderia do pós-guerra imediato à criação das reservas – como o tempo da servidão. (AZANHA, 2000, p.19)

No início do Século XX, mais precisamente em 1905, iniciaram as primeiras demarcações de terras dos índios Terena e com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) esse processo se acelerou. Atualmente, os Terena estão distribuídos em sete municípios do estado de Mato Grosso do Sul: Aquidauana, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Sidrolândia, e Rochedo. O Centro de Trabalho Indigenista relata a existência de Terena em Porto Murtinho (vivendo com os índios Kadiwéu), em Dourados (nas Terras Indígenas Guarani) e no estado de São Paulo (nas Terras Indígenas Araribá). Em Dourados e no estado de São Paulo os Terena foram levados pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) no ano de 1920 para “ensinar” as práticas agrícolas aos habitantes dessas terras indígenas.

LOCALIZAÇÃO DAS ATUAIS TERRAS INDÍGENAS DOS TERENA



Fonte: Vargas, 2005

De acordo com Carvalho (1995), os Terena viviam numa área entre a margem do rio Paraguai e o noroeste do Chaco, numa planície de clima quente no verão e ameno no período de junho a agosto, podendo em algumas épocas ser inferior a 10° C. Nesta época existiam vastas matas, rios e lagoas, permitindo os índios viverem da coleta, da caça e da pesca, ficando em destaque esta última como produto econômico.

Aos homens cabiam as tarefas de caçar e pescar. A caça era coletiva e distribuída entre familiares e amigos. A pesca era realizada individualmente, sendo as atividades coletoras realizadas por ambos os sexos. Nesta coleta, além das frutas, ovos, mel e raízes utilizadas na alimentação, também, coletavam plantas para uso medicinal. Nos dias atuais nas aldeias dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue a pesca e a caça são realizadas nas fazendas circunvizinhas, por não haver rio e córregos perenes e a antiga região de matas foi ocupada por residências devido ao aumento populacional.

Segundo relatório do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no ano de 1923, o PIN Taunay possuía uma população de 1130 indivíduos. Dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) mostram que no mês de setembro de 2008, as aldeias da região do Distrito de Taunay possuíam uma população permanente de 3922 indígenas, além de mais de mil e cinquenta índios que residem fora da aldeia para trabalhar, mantendo, porém seus vínculos com a aldeia, retornando a ela constantemente.

Outros subgrupos da família Guaná, como os Laianas, Echoaladi e Kinikináo, também, residiam com os Terena no Chaco. Os Guaná ou Chané, como são chamados por alguns estudiosos os habitantes do Chacó, possuíam uma organização social separada em camadas, cuja filiação se dá pela linha paterna.

Estes textos demonstram que existia uma estratificação tribal em três camadas distintas: a) _ chefes (“grandes” e “pequenos”), b) _ Povo e c) _ cativos. (...) nos limitaremos a dar os nomes Terêna (sic) que corresponderiam a essas camadas(...). Respectivamente teríamos: a) _ Naati ou Naati-Atxé, b) _ Waherê – Txané ou Maxati-Txané (respectivamente: “gente feia” e “gente que pede”, sendo que este último termo, ouvimo-lo somente na aldeia Bananal, onde ele parece ser o equivalente de Waherê-Txané) e c) Kauti. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p.42)

As camadas podiam ser ascendidas pelo membro da camada social inferior. Os Terena dos PIN Taunay e Ipegue, assim definem as camadas sociais que existiam: Naati (“os que mandam”) correspondiam à nobreza do grupo, sua liderança; os Waherê – Txané (“os que obedecem”) eram pessoas da comunidade sem status social ou soldados e os Kauti eram os capturados em guerras,

pertencentes às outras etnias que eram incorporados à sociedade Terena como trabalhadores ou serviçais. Qualquer pessoa pertencente a uma das três camadas poderia ser um Xuna – Xati, ou seja, conseguiram ascensão social através da morte de um inimigo efetuada em combate. A ascensão dependia basicamente de um desempenho guerreiro. No caso dos Kauti alcançavam a liberdade.

Atualmente os Terenas dos PIN Taunay e Ipegue não se organizam, socialmente, dessa maneira e não se identificam pela divisão em metades endogâmicas, cuja filiação é dada patrilinearmente. Segundo Cardoso de Oliveira (1976, p.49), a metade Sukirikionó, entendida como “mansos e sérios”, ganham vantagens em relação aos Xumonós, considerados “gozadores e bravos”, sendo assim entendidos pelos membros da aldeia: os Sukirikionó (“os bons”) e os Xumonós (“os maus”).

Taipuyukê (ou Pitanoé) e *Yurikoyuvakái*, ambos, por suas divergentes qualidades – os ancestrais míticos respectivamente das *moities Xumonó* e *Sukirikionó* –, parecem refletir, por outro lado, uma ligeira superioridade de uma sobre a outra, especialmente dos *Sukirikionó* sobre os *Xumonó*. A versão colhida por Altenfelder Silva, neste sentido é bastante conclusiva: “No principio havia um único *Yurikoyuvakái*, que vivia com sua irmã *Livetchchevena*. *Yurikoyuvakái* cortava o raio do mundo. Sua irmã plantou uma árvore, e quando ela frutificou, *Yurikoyuvakái* roubou o fruto. *Livetchchevena* zangou-se e cortou-o pelo meio. Da parte de cima cresce um *Yurikoyuvakái*; da parte debaixo cresceu outro. Mas o primeiro era quem mandava”. (...) verifica-se sempre, de um modo ou de outro, uma superioridade de um gêmeo sobre o outro. (...) nas conversas que mantivemos com alguns informantes Terêna (sic) a esse respeito, a impressão que nos deixaram foi de que os *Sukirikionó* eram considerados ligeiramente superiores aos *Xumonó*. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 49)

Essa divisão não é clara entre a sociedade Terena dos PIN Taunay e Ipegue, mas lembrada em atividades consideradas importantes para determinados grupos familiares e, também, nas cerimônias poucas praticadas de xamanismo, porém freqüentada por grupos religiosos contrários a está prática, como os protestantes.

Todas as vezes que temos alguma coisa importante pra nós minha vó pega o pano vermelho, o purungo da mãe dela, e as penas, rezam e pedem proteção pra mim. Quando fiz quinze anos eu, e minha irmã

que somos gêmeos, fomos chamados pela minha vó, ela rezou e conto a história das metades e disse que nossa família é Sukirikionó e quem da aldeia é parte de nós, é nosso parentes, para que mesmo minha vó faltando não nos perdemos. Quando fui pra faculdade ela repetiu o mesmo ritual, pedindo pra não se esquecer do nosso povo. (Lucas, aluno do ensino médio, 2006).

Os Terena dos PIN Taunay e Ipegue se utilizam das “artes mágicas” do xamanismo, invocando o poder do “porungueiro” como ouvi dizer entre os próprios indígenas freqüentadores, ou feiticeiros, como os contrários a essa prática. Essa denominação vai depender da atividade ou prestígio junto à comunidade. Quem é “feiticeiro” para um grupo ou família pode ser “curador” para outro. Para os Koixomuneti (xamãs, em Terena) não há separação entre corpo e espírito e aos koixomuneti recorrem todos aqueles que necessitam curar as doenças, pois acreditam serem “males espirituais”, enviados por algum outro koixomuneti, inimigo pessoal do doente ou da família do afetado. Se a doença leva a morte, o koixomuneti acusa o mandante, causando grandes conflitos e crises entre os grupos.

O Koixomuneti possui um artefato ritualístico composto de: um itaaká (porungo, como dizem, ou cabaça) e um kiphê (tufo de penas de ema). Não usam roupas específicas nas cerimônias religiosas.

Essas cerimônias que parecem entremeadas de rituais religiosos e profanos _ como o Oheokoti (...) tem como personagem central o koixomuneti ou médico-feiticeiro, que, manejando um chocalho de cabaça (“itaaká”) e um tufo de penas (“kiphê”), invoca os espíritos dos mortos ou os Koipihapati e por meio deles realiza curas, acalma as forças da natureza e pratica toda sorte de exorcismos. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 47-48)

Em poucos casos que participei verifiquei o uso de blusa branca e saia verde ou vermelha sempre que havia as invocações aos espíritos. Os Koixomuneti invocam os Koipihapati, um ancestral, um “espírito companheiro”, que passam as informações sobre o consulente ou sobre a situação questionada e orienta como resolver ou como curar as doenças.

Na Semana Santa do cristianismo ou mais precisamente quando as Plêiades² voltam a aparecer no céu, os Koixomuneti realizam uma festa (oheokotí). “Os porungueiros aparecem paramentados e pintados e ficam a noite inteira invocando prosperidade, fartura, saúde e defesa contra feitiços enviados por seus inimigos. E a acreditam que o seu “guia espiritual”, este “espírito companheiro”, pode livrá-los dos infortúnios. É comum também uso da magia para verificar quem é o mais poderoso dos koixomuneti ali presentes” (SEIZER DA SILVA, 2009, p.05).

A importância dessas festividades anuais para a sociedade Terêna (sic) – além, naturalmente de sua função manifesta – transparece quando analisamos o papel daquele complexo cerimonial na manutenção da sociedade tribal e no fortalecimento da consciência de grupo, ou, em outras palavras, sua função latente. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 48)

No ano de 2007, na Semana Santa do cristianismo pude verificar a presença de várias pessoas se dirigindo a residência de um xamã Terena, que reside próximo a escola, para participar dos rituais de invocação do ancestral. Porém, não pude presenciar, pois o veículo que conduzia os professores até a cidade partia da aldeia às 21h e 30 min. E a cerimônia se iniciaria por volta das 23 h.

Sou evangélico, o senhor sabe... Tô vindo da igreja. Mas, vou lá ver o “trabalho” do koixomuneti (risos). A gente nunca sabe quando vai precisar. Tem coisas que a gente não pode pedir dentro da igreja, porque é pecado, mas os “espíritos” do nosso povo compreendem nossa necessidade e faz o que a gente quer... Também, tô levando as crianças, eles precisam conhecer a tradição do nosso povo... Vamos lá, assistir, vai ser bom... (“Seo” Martins, ancião da Aldeia Bananal)

As moradias dos antigos Terena eram retangulares, com um portal de acesso ao interior sem portas de proteção. O telhado de “duas águas” descia até o chão, coberto com folhas de acurí ou sapé, organizadas de forma circular (AZANHA, 2004). A casa dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue, neste momento, é de alvenaria, em terreno próprio com poucos cômodos, geralmente inacabados

² Grupos de estrelas na Constelação de Touro ou popularmente conhecida de sete estrelas

e/ou em fase de construção. Poucas casas tradicionais (com cobertura de sapé ou palhas de acurí) são observadas, descaracterizando a idéia de aldeia sugerindo a noção de vila, com casas separadas por cercas de arame. A aldeia Água Branca é a única que apresenta plantações, ou roças, fortemente constituídas. As moradias se localizam na frente do terreno e após as árvores do quintal, encontram-se as plantações de um grupo de parentes consangüíneos. As roças são apenas para consumo próprio.

As casas destes grupos de irmãos, em geral, localizam-se próximas umas das outras. Seus lotes de roças são contíguos, havendo cooperação econômica e partilha de alimentos entre as casas, constituindo, portanto, uma unidade de produção real que se sobrepõe aos grupos domésticos que a compõe. (AZANHA, 2004)

Com uma freqüência maior de contato entre índios e não índios, principalmente após a Guerra do Paraguai, iniciaram-se as mudanças sócio-culturais que segundo anciãos se deram devido à necessidade de sanar problemas relacionados às prioridades básicas de sobrevivência. Durante esse período de aproximação, os Terena aprenderam a manejar o gado, indo trabalhar nas fazendas vizinhas e, ainda, utilizando o “boi selado” para transporte pessoal.

Com este histórico de contato permanente, os Terena assimilaram vários dos costumes dos *purutuye* (não-índio): as vestimentas são tendências e modelos atuais de modas do eixo Rio-São Paulo; as tradicionais são usadas apenas para a dança da Suputrena (dança das mulheres) e da Kipaé (dança da ema/ masculina), não mais com saíotes de napiê (espécie de capim), *mas* com juta (fibras têxteis).



FOTO 01: Anciãos tocando o Pife e a caixa durante a dança.

Foto: Quinhones / Aquidauana News

Em ambas as danças são utilizadas o tambor e flauta, fabricadas pelos próprios Terena. A flauta (pife) é confeccionada com um pedaço de bambu que possui vários furos e revestida com cera de abelha para dar o som. Até algum tempo atrás, nos finais dos anos de 1980 nas Aldeias dos PIN Taunay e Ipegue, o tambor, ou caixa como denominam, era feito com troncos de árvores extraídas das matas e com couro de animais, como cervo do pantanal³. Hoje se encontra latões ou latas grandes revestidos com couros de bovinos ou ovinos que utilizam para tocar durante as danças.

³ Mamífero ruminante da família dos cervídeos. É o maior veado da América do Sul. Tem uma galhada bifurcada, com cinco pontas em cada haste.



FOTO 02: Membros da Comunidade, aguardando o momento da dança.

Na dança da Kipaé (dança da ema) são formadas duas filas laterais e os passos são comandados pelo cacique da dança e ao som da flauta e do tambor. A evolução do grupo se dá a cada grito de seu comandante. A dança possui sete partes distintas, assim interpretadas por um ancião da aldeia:

A Kôyxotí-Kipaê é a dança dos nossos antepassado, que chegou até hoje. Tem gente que fala que é a dança da vitória da Guerra do Paraguai, mas não, já existia essa dança antes... Era a dança da vitória das guerras que existia entre os índios diferentes... Nessa dança só os homens participam. Antes os meninos a partir dos doze, mas agora na escola para os pequenos já ensina, senão perde o gosto. Pra ir pra dança pinta o corpo com tinta de jenipapo, urucum e cinza. Então uns dias antes a gente pegá o jenipapo verde, rala, mistura com carvão prá dá a tinta preta. A vermelha a gente faz com o urucum e a branca e a cinza do fogão de lenha. Ela fica bem branquinha, aí nós faz a pintura branca... Também a gente arrumá os cocar (né!); enfeita o braço, a perna com pena e pintura e o saiote que pode ser de pena ou aquele tecido que o senhor viu aí [juta]. Hoje, mesmo que nós quisesse não teria como fazer de pena de ema, tem algumas aí, mas ta acabando. Aqui no Bananal ainda vê essas roupa de pena por causa que os avôs guardaram e deram pros netos ou os pais deram pros filhos, por isso que tem. Aí começa a dança, duas fila, uma da turma de cor vermelha e a outra azul. Tem aldeia que já vi usa verde. A vermelha é o sangue que fico nos combate e a azul a vitória. Essa cor dá pra identificar na ponta da taquara, no saiote, onde é colocado um pedaço de papel na cor que representa. Quem é o tocador toca a caixa e o outro a flauta. O

cacique da dança dá o grito pra começá, e eles vão dando passo bem devagar, como se fosse encontrá com o inimigo e eles não pudessem saber. É o passo do Jaburu, lento, preciso e sem barulho. Eles vão até onde o espaço da dança dá, dando meia volta e chegam onde saíram. Mas, um grito e as taquaras de bambu são levadas até mais ou menos onde foram da primeira vez e de lá voltando batendo, representando os conflitos existentes entre os próprios índios naquela época. Vão de novo com as taquaras cruzadas mostrando que venceram a guerra. Várias vezes acontece sempre do mesmo jeito, na mesma repetição, tudo junto, ninguém separa. No final da dança o cacique escolhido pega as taquaras e várias vezes vai e vem dançando no meio das fila em linha reta. Quando ele termina, o grupo dançando em círculo, levanta ele lentamente e em pé nas taquaras ele agradece. É comum, também, as avó dos meninos que dança fazê homenagem a ele na língua Terena. Ela acompanha a dança do lado de fora e vai falando o tempo todo. É muito bonito... (“Seo” João, 82 anos, morador da Aldeia Bananal)

As mulheres se preparam para a dança como as não-índias se preparam para ir a uma festa, com minuciosos detalhes que vão desde a organização dos materiais a serem utilizados no momento da dança e com ensaios para, como elas dizem, o grupo se “entrosa”. Na época em que exerci o cargo de coordenador pedagógico, optei em trazer as alunas para dentro do espaço escolar para que essa confecção fosse feita ali, para que os que não foram ensinados em casa pudessem aprender. Foram vários dias de trabalho. Ao invés de dispensar os alunos para fazer suas vestimentas e adereços, a escola trouxe a comunidade para fazê – las na presença de todos, inclusive com relatos das mulheres sobre a dança da Siputrena:

A dança é meio parecida com a dos homens, só não tem as taquaras. A organização de pintura, cocar, enfeite é a mesma, só a nossa vestimenta que é toda de saco [juta]. Aqui nós não usa pena na vestimenta, só brinco e no colar... É formada duas filas de mulheres, na ordem mais velha para mais nova, e ao som da caixa e do pife, lentamente vamos evoluindo. Tem vez que nós usamos os pote de barro na cintura durante a dança e várias vezes nos cumprimentamos. É assim o andamento, porque essa dança retrata a nossa saudação aos homens guerreiros, que acabaram de chegar da guerra, mas sem entrar na dança deles e eles não entram na nossa.



Foto 03: A dança das mulheres Terena. Fonte: Quinhones/ Aquidauana News

Na dança, também, os Terena se enfeitavam com colares de sementes, caules, dentes de animais que atualmente foram substituídos por miçangas industrializadas. Os materiais artesanais confeccionados são classificados como de “antigamente” e são vendidos com as cerâmicas nas feiras artesanais.



FOTO 04: Tainara Terena. Representante feminina nos Jogos Indígenas

Na região do Distrito de Taunay, a única aldeia que se destaca na confecção de cerâmicas é a Aldeia Água Branca. Essa atividade é exclusivamente das mulheres. Os homens ajudam apenas a buscar o barro, socar pedaços de telha até virar pó para misturar com o barro que esta “descansando” e quando estão próximos acendem o fogo no chão para a queima dos objetos já confeccionados.

Existem algumas regras para o dia de “mexer” com a cerâmica:

- Nesse dia a mulher que vai fazer cerâmica não pode cozinhar (como dizem sal e barro não combinam);
- Deve observar a fase da lua, se for lua nova não se faz cerâmica;
- As mulheres no período menstrual, também, não trabalham com barro. Esta informação foi me dada por uma aluna e por um filho de uma ceramista, pois as mulheres não comentam esse segredo com homens por sentirem vergonha.

Os objetos são feitos manualmente, por um longo processo. As mulheres vão buscar o barro, trazem uma porção enrolada e deixam a massa “descansar”. Fazem uma limpeza para tirar resíduos de folhas, pedras e outras

“sujeiras”. Depois de algum tempo vão “temperar” a massa com o pó de cerâmica (no caso da Água Branca, pedaços de telha socados) e só aí modelado e feitos os grafismos em forma de flores, ondas, espirais, traços, pontos e figuras geométricas (triângulo, cones, etc.) aprendidas na escola. A queima da peça ocorre em fogueira improvisada dentro de um buraco no quintal de casa. A queima deve ser constantemente verificada com um pedaço de taquara. O som emitido vai dizer se a peça está pronta (cozida) ou não. As peças mais confeccionadas e vendidas pelas mulheres são as decorativas e as utilitárias: vasos, potes, jarros, bules, animais da nossa região: sapo, cobra, tatu, anta, etc. O processo de confecção das peças foi por mim acompanhado, porém com a promessa de não divulgar todo o processo.



FOTOS 05. Cerâmica Terena.
Foto: Ceramistas da aldeia Água Branca

Na Aldeia Água Branca, a Associação de Mulheres, comandada pela dona Figênia da Silva Samuel, vende o produto para “atravessadores” por não ter como transportar até a cidade as cerâmicas prontas. A cerâmica não é feita durante todo tempo, pois existe a escassez de material, principalmente de areia (branca e muito fina) que dá forma aos desenhos das peças.

A Figênia tem boa vontade, nos ajuda muita com a associação. Só que é assim, tem mulher que vêm, outras não vêm. Umás aprende, deixa nós e vai fazer sozinha, achando que vai ganha mais... É difícil mas a

gente tenta, faz cerâmica, corte e costura, colar... A cerâmica nos vamos longe buscá o barro. A gente leva os guri pra ajudá, mas tem vez que não tem carrinho de mão pra trazer. Aí a gente faz, mas o pessoal que vem aqui compra não quer se não tivé os enfeite que a gente faz com areia branca. A areia boa tem na Cachoeirinha. É boa para fazer os desenho nas cerâmicas. No corte e costura falta máquina, tesoura, material, né. O que tem dado mais certo é a venda de pão. Nós faz na associação e vende aqui mesmo. A cerâmica era bom se nós tivesse um lugar pra expor e vender nós mesma a nossa produção, teria mais valor. (Luzia, mãe de aluno da escola indígena e ceramista)

As pinturas da pele, preparadas com sementes de urucum, jenipapo entre outros, deram lugar as tintas para pintura de tecidos, pois além de muitos não saberem como se faz, têm vergonha de ir para cidade com as pinturas corporais, visto que as tintas naturais demoram em torno de 15 dias para sair da pele.

Nós usamos guache [tinta industrializada] é mais fácil de sair da pele, não dá trabalho nem pra fazê e nem pra tirar. Além do vermelho da guache é mais forte, mais bonito... Quando danço uso colar de bolinhas que a gente compra na cidade, dá pra fazer bem colorido, já com semente não dá pra diversifica as cores. (Antoninho, aluno da escola indígena da Aldeia Bananal)



FOTO 06: Pintura corporal e Colares para a dança
FOTO: Joãozinho Silva

Na observação do depoimento e da fotografia ilustrativa acima, pude verificar os produtos industrializados, ressignificando o processo cultural dos Terena do PIN Taunay e Ipegue. Não vejo mudanças nos traços geométricos desenhados no corpo dos dançarinos da “dança do Bate-Pau”, em relação às pinturas naturais (com jenipapo ou urucum), e nem uma ressignificação dos sentidos desses símbolos. Mas, o que ocorre é uma reelaboração da prática, na qual a relação cultural através da escola proporcionou a aproximação entre o universo do indígena e do não-indígena, sendo trazido para dentro da prática cultural Terena.

Uma característica verificada, que considero bastante importante, que mesmo nos dias atuais, as aldeias do PIN Taunay e Ipegue são localizadas por elementos geográficos⁴. Ao perguntar para os alunos da escola onde residem a primeira idéia de localização são os acidentes geográficos, as estradas ou açudes que aparecem como referências. Questionei vários alunos onde se localizavam suas aldeias e obtive as seguintes respostas:

Moro no Ipegue, é só pegar a rua principal [que inicia no Distrito de Taunay e vai até o Ipegue], passar o pontilhão já é minha aldeia. (Lurdes, aluna do 2º Ano do Ensino Médio)

Meu pai é da Água Branca, Minha Mãe da Lagoinha. Eu moro com eles na Água Branca Pra ir lá é só pegar a rua principal em direção a Taunay. Tem a descida ali, o pontilhão, anda mais um pouco, vai encontra um cruzamento de caminhos. Do lado direito, andando um pouco é a Lagoinha. Lado esquerdo tem um portão que fica aberto, tem, também, um “mata-burro”, vai direto tem plantação de milho... Roça, né, vai chegar à escola. Moro em frente. Tem vez que fico na Lagoinha na casa dos meus avôs... Quando eu quero ir na casa da Jane, na São José, é só ir na rua paralela acima da escola, que já chego lá. (Jessica, aluna do 1º Ano do Ensino Médio)

Todo mundo fala que é difícil ir na minha casa. Ninguém quer ir lá. Querem que eu vou na casa deles... Lá é fácil chegar. Tem a escola do Ipegue, desce à direita, vai até o final da rua, desce a esquerda continua indo direto, vai ter um portão, passa nele, só não vai pegar a estrada à esquerda vai direto. Tem os açude, que é bonito. Passa embaixo dos pés de manga, vai em frente, vai ter o campo de futebol da aldeia. É lá que moro, do lado. (Luis, aluno do 3º Ano do Ensino Médio)

⁴ São os pontos de referências naturais (rios, morro, etc.) ou artificiais (ponte, praças, etc.).

A Jaraguá é perto daqui. Vira à direita da escola. Vai ver um “mata burro”, ali foi morto um homem à paulada. Tem uma cruz. Minha casa é seguindo em frente onde tem um único pé de Jatobá. (José, 1º Ano do Ensino Médio).

A casa da Zélia é aqui na Morrinho. Desce aqui a descida, passa a entrada da Água Branca, tem a Igreja Evangélica, vai ter a placa. É ali depois da placa. (Joana, 3º Ano do Ensino Médio)

Só eu que fico fora da rua principal. Eu tenho que ir até Taunay, antes do trilho tem uma entrada. Pega ali e vai direto, moro em frente a igreja católica (Simone, 2º Ano do Ensino Médio)

Esse modo de localização, saber os limites de cada aldeia, é de extrema importância para as tomadas de decisão grupais e até mesmo para a política. Como todos podem participar das reuniões e tomadas de decisão todos devem ao menos conhecer as características de sua localidade, já que em cada aldeia ou região “nascem” conflitos entre grupos ou famílias. Nas descrições de Cardoso de Oliveira (1976) verifica-se na região do PIN Taunay e Ipegue, somente as Aldeias de Ipegue e Bananal. Atualmente no Bananal, já se verifica localidades dentro da aldeia com denominações de “vila Sobrinho”, entre outras, mostrando outra realidade da aldeia.

1.1.2 – Organização Social e cultural dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue.

Os povos indígenas Terena do PIN Taunay e Ipegue possuem uma organização social própria, com atribuições coletivas, ou seja, todas as decisões, intervenções ou negociações são feitas pelas autoridades locais representada pelo chefe de posto e/ ou cacique. Essas autoridades tomam suas decisões juntamente com o conselho tribal, cujos membros são anciãos, ex-caciques ou pessoas respeitadas pela comunidade. As reuniões ocorrem com certa periodicidade, conforme a necessidade, sendo comum chegarmos à aldeia e estarem realizando alguma reunião, ora de interesse coletivo (educação, saúde, moradia, plantio, colheita) ora de interesse pessoal (casamentos, aconselhamento de casais, separações) ou de grupos (partidários, religiosos e familiares). Os anciãos são figuras ilustres, neste contexto, apesar de não se expressarem no desenrolar das reuniões. Dão seu parecer ao final, sempre com argumentações consideráveis.

Neste espaço de organização social atualmente tem – se duas vertentes: a dos tradicionais, que desejam uma atuação social e política sem nenhuma intervenção externa, neste grupo podemos relacionar, não apenas os anciãos, mas pessoas da comunidade entre 50 e 80 anos. No outro lado se encontram os que desejam que essa organização social dialogue com a sociedade envolvente, numa relação de “troca de saberes”. Neste grupo, podemos englobar os alunos da escola-extensão, os da escola-indígena e os que cursaram o ensino médio na cidade, tendo uma variação de idade entre 15 e 40 anos.

Esses grupos se opõem devido à resposta dada ao questionamento: As “portas” da aldeia devem ser abertas para o mundo ou o mundo tem que “abrir suas portas” para a aldeia? Por causa da resposta ou do momento que a resposta é dada, os adeptos das duas vertentes transitam entre um grupo e outro, de acordo com os interesses em jogo, não tendo um grupo estático, mas de constante movimento de pessoas.

É como um “me deixa contar do “outro” mundo para você, pois eu conheço, vivi e acredito não servir para nossa comunidade”, pois os que hoje fazem parte do grupo dos tradicionais moraram em sua infância, juventude ou vida adulta nas cidades junto aos não-índios. Experimentaram e julgaram depois, através de seus valores morais a sociedade do não-índio. Incorporaram vários dos costumes, vivenciados fora da aldeia e hoje como um “filho” que escuta as palavras da mãe, desejam ter de volta, o “lugar preservado” que seus pais contavam.

Existem tantas dessas idéias e princípios em torno dos quais se desenvolveram essas “comunidades de indivíduos que acreditam” que é preciso comparar, fazer escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e freqüentemente incompatíveis. (BAUMAN, 2005, p.17)

Os “jovens” não querem mais sair da aldeia para experimentar o que os idosos experimentaram, mas desejam trazer para a aldeia o que consideram “bom”, e ainda está fora dos seus limites geográficos e com isso experimentar o que a sociedade não-indígena tem a oferecer.

Essas vertentes têm pontos comuns, que aproximam de ângulos diferentes a necessidade de Educação formal (Educação Básica e Ensino Superior), e Saúde oferecida pelo estado brasileiro. Porém, acreditam que os rumos dados a esses programas (Educação e Saúde) devem ser elaborados por quem apontará os rumos futuros (os jovens), numa consulta “respeitosa” aos idosos.

Nesse contexto social, os Terena constituem e ressignificam seus costumes, suas crenças e representações religiosas e lingüísticas. A separação ocorre entre os grupos devido à política local. De um lado, os aliados do prefeito e de outro os contrários à administração municipal, que acaba por influenciar as atividades regidas pelo executivo municipal e as que competem ao executivo estadual. Porém, tem aqueles que criam “entre - lugares”, ou seja, elaboram “estratégias de subjetivação – singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20). Preferindo não se envolver de forma partidária, mas participando de negociações de ambos os lados, criando um novo espaço de diálogo, que seja capaz de atender as necessidades da sua comunidade um todo.

Na comunidade indígena dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue, a administração das aldeias não está mais ligada apenas à figura do cacique, chefe de posto e conselho tribal, mas ao administrador municipal e estadual, que mesmo não participando das reuniões, permeia todas as decisões, através dos grupos que ali estão presentes.

A gente deixou de dividí entre Xumonó e Sukirikionó, para dividi no grupo da política... Agora se precisá a gente é contra até o casamento dos nossos filhos com o filho do grupo contrário, como era no tempo de antigamente. Xumonó não casava com sukirikionó... Quem manobra aqui é os políticos”. (Pedro, 76 anos).

Muitos dos Terena acreditam que esta divisão se encontra apenas na política e é parte integrante das transformações ocorridas no processo de contato, existindo uma comunidade híbrida em seus vários segmentos, ou seja, uma

comunidade em processo incompleto e constante de aquisições que traduzem sua cultura na formação das identidades, conforme descrito por Hall (2003, p.88).

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

Um exemplo significativo dessa influência é a religião. Na atualidade, a religião predominante dentro da aldeia é o protestantismo, “imposta” como garantia de escolarização, no início do século XX. Tendo que os Terena do PIN Taunay “abandonarem” a prática xamânica efetuada anteriormente com frequência. Pude verificar uma apropriação da religião protestante, que adquire características peculiares, ocorrendo certa (re) estruturação, permitindo com que vários dos membros dessa Igreja recorram, também, aos “favores” do koixomuneti. Neste contexto podemos afirmar de que não se trata de identidades “originais” e não se tem o ideal de pureza (BAUMAN, 2003, p.13), mas tem-se resultados de encontros, trocas e negociações. Mesmo que, historicamente, tenham-se verificado muitas imposições, que deixaram fortes marcas de dominação, o xamanismo ou a religião tradicional, apoiado no prestígio de seus representantes locais, segue atualizada e fortemente presente, como nos afirma Acçolini (2007, p. 01).

Um dos elementos que nos indica esse processo é a recorrência, inclusive de adeptos da crença protestante, aos xamãs, apontando – nos não só a sobrevivência do xamanismo, mas, também, as suas atualizações que se dão em paralelo à crença protestante.

Nessa perspectiva de organização social é que se efetivam as relações de poder. As autoridades no comando dentro de cada aldeia, ao discursar, reproduzem o desejo enaltecido de centramento na etnia, incentivando o “abandono” de todas as outras formas de pensar, solicitando um retorno ao “pensar indígena”, logicamente tal como elaborado pelo autor do respectivo discurso, nesse momento, mediador entre o índio e o não-índio. Aquele que

questionar ou discordar desse discurso será monitorado ou excluído da tomada de decisão.

Esse poder de representar, assumido pelas autoridades indígenas, é o que legitima a identidade de cada grupo, determinando, através das falas repetitivas, a posição desses indivíduos, num “regime de pertença” (CANCLINI, 2003), através do poder opressor do discurso, que cada integrante da comunidade irá vivenciar de acordo com os diferentes posicionamentos.

Os efeitos dessa diferença geram uma luta entre os interesses da aldeia e da sociedade envolvente. Os interesses da aldeia vêm marcados por fortes laços internos, que constituem fronteiras bem definidas, que os separam do mundo exterior, mantendo costumes e práticas sociais diferentes no cotidiano em contextos particulares. As comunidades, mesmo compartilhando traços em comum com o entorno regional, possuem memórias históricas diferentes, que podem ser entendidas como elaborações ou “traduções” específicas das “tradições” (HALL, 2003), no decorrer do tempo, como resultado dos intensos processos de negociação mantidos pelos Terena.

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação. (BHABHA, APUD, HALL, 2003 p. 75)

São essas atualizações que influenciam auto-definições, principalmente a manutenção das “identidades racionalizadas” (BACKES, 2007). São construções políticas e sociais, resultados de relações de poder, determinando, inclusive, identidades contraditórias, transpondo as fronteiras, em diferentes momentos.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p. 13)

A organização social, através de suas inúmeras ramificações filosófica, políticas e religiosas, é o fio condutor de todo processo, inclusive o educacional. Cabe destacar que o processo educacional vem permeado por comemorações não-indígenas (aniversário da cidade, Independência do Brasil, Páscoa, Dia das mães, entre outros) e indígenas (apenas o dia do Índio) que estão explícitas no calendário escolar, os outros como os períodos de plantio, de colheita, maneiras próprias de mensurar, de marcar o tempo, delimitar espaços, contar a história do seu povo, sua medicina, evidenciar a beleza física, de produzir artefatos domésticos e artísticos, formas de receber um recém-nascido ou visitante, sepultar seus mortos e invocar seus antepassados, apenas tangem esse “espaço formal” de aprendizagem.

Além das diferenças relativas à língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço), têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e com os não-índios (RCNE/I, 1998, p. 22). Essas situações foram verificadas no contato com a comunidade escolar em suas casas e não na escola. Nas casas, observei modos de viver, não atravessado pelo poder centralizador (a escola) que homogeneízam o complexo em unitário. Nas residências se ouve as histórias do povo Terena e das famílias que ali convivem, tanto os acontecimentos longínquos, quanto os vivenciados a partir da relação com o não-índio.

Há alguns fatores relevantes para o entendimento das questões e da problemática vivenciada pelos Terena, considerados, sob a ótica ocidental, como entraves. São eles: a concepção de tempo, as celebrações e a concepção da morte.

A contagem do tempo cronológico para o início de qualquer atividade, entre os Terena, não depende do uso de relógios, pois têm uma maneira própria de verificar a passagem do tempo. As reuniões ou quaisquer outras atividades ocorrem sempre ao acordar, depois do almoço, após a sesta, ou, ainda, quando o ônibus chegar, “à noitinha”, depois do jantar, independentemente da marcação

ocidental do tempo em horas. As visitas são feitas sempre após uma atividade, como: após lavar as roupas, podendo demorar a manhã toda ou, quem sabe, o dia inteiro, porém, será cumprida. É possível chegar às quinze horas em uma casa e estarem servindo o almoço, ou visitar alguém às onze horas, sem a preocupação de ser inconveniente, pois seria à hora das refeições.

As celebrações cívicas, sociais e religiosas possuem datas fixadas, como por exemplo: “dia do índio”⁵, e da *oheokoti* (reunião dos rezadores na Semana Santa). No restante, os Terena participam das celebrações dos não índios, tais como: páscoa, natal, São João, Santo Antonio, São Sebastião ou de eventuais outras atividades não permanentes.

A passagem para o mundo dos *koipihapati* (espíritos) causa grande comoção e independente da idade ou da importância do falecido, na comunidade indígena, é comum a manifestação de todos, até com discursos durante o velório. Recordo de inúmeros velórios que participei nestes anos de atuação na escola da aldeia ter discursado durante os velórios pelo cargo ocupado (coordenador pedagógico) que era considerado importante.

Após o sepultamento, por sete dias consecutivos, acontece uma reunião na residência do falecido para prestar-lhe homenagens e confortar a família com orações e cânticos religiosos. A culminância dessa passagem dá-se com o “velório da cruz”, que poderá ser uma cruz confeccionada numa serralheria ou uma cruz de madeira, sendo comum ainda o uso apenas de uma placa metálica, com o nome do falecido, independente do credo religioso (católico, protestante, ou a religião tradicional), que após ficar a noite do sexto dia e madrugada do sétimo dia, sendo reverenciada por amigos e familiares, é levada até o cemitério sob grande comoção e homenagens. Verifica-se, também, o uso de velas durante o ato. Cardoso de Oliveira (1976, p. 48) confirma a relevância dessas festividades:

⁵ Coloquei entre aspas para chamar atenção sobre o Dia do índio. A data foi criada durante a realização do I Congresso Indigenista, realizado no México, em 1940, com a presença de Indígenas. A data, atualmente, pertence ao calendário das Aldeias Indígenas.

A importância dessas festividades anuais para a sociedade Terêna (sic) – além, naturalmente de sua função manifesta – transparece quando analisamos o papel daquele complexo cerimonial na manutenção da sociedade tribal e no fortalecimento da consciência de grupo, ou, em outras palavras, sua função latente.

1.1.3 - Aspectos socioeconômicos e culturais das Aldeias dos PIN Taunay e Ipegue no ato da implantação da escola indígena de Ensino Médio.

No ano de 2005, enquanto professor-coordenador da Escola Estadual Professor Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN⁶ submeti à apreciação da comunidade uma pesquisa socioeconômica e cultural dos alunos que cursavam as séries do ensino médio e dos seus familiares, refeita no ano de 2007, para traçar o perfil da comunidade indígena do PIN Taunay e Ipegue.

No segundo semestre de 2005, quando a escola foi criada, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida entre a comunidade escolar, numa população de 126 alunos entrevistados, 52,70% afirmam falar fluentemente a língua materna e que isso resulta de sua convivência familiar, onde a mãe, principalmente, incentiva a aprendizagem do Terena como língua oficial no ambiente familiar.

Em casa ninguém fala português. É só idioma [Terena]. Dos meus sobrinhos pequeninhos, meus primo, meus tios, meus pais, meu avô e minha avó. Todo mundo fala e nesse caso aqui do Bananal na rua também a gente fala com os colega, com os parente. Aqui todo mundo sabe e quem não fala entende. (Gertudes, aluna da escola indígena e moradora da Aldeia Morrinho)

Os alunos residentes na Aldeia Bananal (40,86%) são os que mais fazem uso da língua materna em todas suas atividades diárias, familiares e sociais, tendo o idioma Terena (assim denominado na aldeia) características socializadora, podendo interagir e participar dos grupos devido a esta característica – ser falante da língua materna. A língua Terena na Aldeia Bananal

⁶ MIHIN é o nome indígena ou apelido do professor Domingos V. Marcos, entre os Terena do PIN Taunay. Acredito mais ser apelido, pois desde a implantação da escola, busquei saber o que significava e não encontrei alguém que soubesse. Nas aldeias do PIN Taunay é comum o uso de apelidos que tem a ver com alguma ação feita pelo apelidado, traços físicos, personagens de filmes ou novelas, sem caracterizar ofensas. É mais fácil encontrar alguém por apelido do que por nome. Vejamos os mais conhecidos: Bolão, Lelé, Oito, Mateu (referência ao personagem da novela Terra Nostra da rede Globo)

é um sinal diacrítico (BRAND, 2007) para destacar a diferença entre os habitantes dessa aldeia, dos outros aldeados do PIN Taunay, já que os outros não a levam em consideração.

Os Terena que residem nas nove aldeias que o compõem o PIN Taunay e Ipegue e que cursam o Ensino Médio na Escola Indígena Professor Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN, 28,65% fazem uso esporádico da língua indígena Terena, na roda de amigos que “exigem” tal característica para participação no grupo ou para conversar com colegas que possuem dificuldades de se expressar na Língua Portuguesa. Desse mesmo universo, 19,35% não falam o idioma, por vários motivos, entre os quais: a mãe é não-índia (casamentos interétnicos); os avós não ensinaram os pais a falarem para não sofrerem preconceito e agora não sabem para ensinar os filhos. Porém, através da língua Terena aprendida na escola, numa relação cruzada, os netos que aprenderam o idioma no espaço escolar dialogam com seus avós e não com seus pais, pois esses não foram ensinados pelos seus pais. E, com essa ação, a comunidade reaviva a língua considerada “perdida” por alguns devido ao desuso. Estes casos ocorrem com maior frequência entre os indígenas residentes na Aldeia Ipegue.

É importante destacar que a escola recebe alunos não indígenas do Distrito de Taunay e ao passar de escola-extensão para escola-indígena, tinha 05 alunos não índios matriculados e como a pesquisa englobava os alunos no ato da criação da escola, esses alunos foram computados como não – falantes, perfazendo um total de 22,22% no universo de não falantes.

A relação com os idosos é apontada pelos alunos como esporádica e inconstante. Dos alunos entrevistados, 67,74% afirmam conversar às vezes com os idosos e poucas dessas vezes é sobre as lendas, as conquistas, a cultura ou auto-afirmação do seu povo. O Bananal, ainda, sobressai quanto ao contato entre as gerações. É possível ver com frequência, idosos, adolescentes e crianças convivendo, relacionando-se no mesmo espaço.

A pesquisa apontou um dado bastante preocupante: 7,53% dos alunos afirmam não ter contato nenhum com os idosos e acreditam ser isso desnecessário, pois o rumo que pretendem seguir está fora da aldeia.

Eu quero ir embora daqui. Quero aprender coisas novas, ser uma outra pessoa... Se eu me apegá muito com meus avós, tio, parentagem toda, eu acabo não indo. E, óh que tem gente como eu, meus colega que pensa assim. Eu não quero morar aqui, pra que escutá história daqui... Tem hora que penso que tô errado, mas depois na cidade vão falá que eu sou índio cheio de lenda...(né!) Folclore, como diz o branco. (Luan, aluno da escola no ano de 2006)

Pude constatar uma tensão entre alguns jovens da aldeia que freqüentam a escola, evidenciada pelo depoimento acima, numa necessidade de deixar de ser Terena, seja a melhor maneira de se inserir no “mundo” dos não-índios. E isso inclui uma negação dos seus laços afetivos e familiares. Onde para obter o “novo” não necessite conhecer seu próprio passado.

Os idosos têm uma grande participação na renda familiar, 7,5% dos entrevistados afirmam ter como única renda à pensão ou aposentadoria dos idosos, já que muitos trabalharam na Rede Ferroviária Federal (RFFSA), em fazendas da região, ou recebem aposentadoria por idade.

O dinheiro certo aqui em casa é o da minha mãe. Recebe um salário mínimo [R\$ 415] de aposentadoria... Eu não entendo bem, mas têm seis meses que a gente não recebe. Os documentos dela tá confuso. No registro da aldeia ela é mais velha. No civil é mais nova. Cortaram a aposentadoria. Agora procuro os chefe pra me explicá, ninguém sabe. Falam que vão ver... Agora tamos bem, porque em casa é só mulher. Minha mãe é viúva. Eu sô separada. Meu ex-marido não dá pensão pras criança. Tenho cinco filhos... As duas mais velha, uma de quinze, outra de treze já teve criança. Moram comigo, sem marido. O único dinheiro que tinha era da aposentadoria. Agora trabalho em casa de família em Taunay... Tenho hérnia de disco. Eu, também, recebia o auxílio-doença que foi cortado porque o médico não me deu mais o laudo. Disse que tô boa... Vou de bicicleta pra Taunay. Fazer o que eu preciso. (Sebastiana, mãe de aluna do Ensino Médio)

No ano de 2005, ano da primeira pesquisa socioeconômico-cultural para a implantação da escola indígena, 44,8% das famílias que possuíam alunos matriculados na escola recebiam auxílios do Governo Estadual e/ou Federal, que contribuía para o sustento familiar. Um exemplo disso é a cesta básica, oferecida

pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e composta de: arroz, feijão, macarrão, sal, óleo de soja, fubá, charque, leite em pó, açúcar cristal e farinha de mandioca. Porém alguns alimentos são considerados desnecessários ou não fazem parte da dieta alimentar dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue.

Para os entrevistados, a farinha de mandioca na cesta básica seria desnecessária, pois muitas famílias produzem e comercializam esse produto, sendo que deveria existir é um incentivo para sua comercialização. O fubá, o charque, a sardinha (como em algumas épocas foi distribuída na cesta), feijão preto (esporadicamente distribuído) não fazem parte da base alimentar dos índios Terena dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue, sendo doados a amigos que residem no Distrito de Taunay ou como forma de agradecer a visita de alguém em suas casas.

A dona Maria, minha secretária, que trabalha lá em casa, quando chega à cesta ela pergunta se queremos o charque, porque na casa dela ninguém come, como a maioria dos Terena não gosta do charque. As vezes vem sardinha em lata que eles jogam fora. Ninguém gosta... Fubá e feijão eles dão para os não-índios que os visitam. (Laura, professora e moradora de Taunay)

A escola, também, apresenta um quadro de alunos trabalhadores (36%). Em sua totalidade do sexo masculino que desempenham suas atividades nas lavouras da família e/ou como peões nas fazendas vizinhas para auxiliar na renda familiar. As alunas do sexo feminino mesmo exercendo atividades domésticas no Distrito de Taunay e/ ou sendo babás de filhos de professores, não relatam vínculo com esse emprego e em nenhum momento da pesquisa fazem referência a essa atividade empregatícia.

Para o Terena dos PIN Taunay e Ipegue, trabalhar é exercer atividade remunerada periódica e externa à aldeia. As outras atividades, como ir à roça, capinar, arar a terra, entre outras, fazem parte da vivência e das necessidades diárias. É com esse “olhar” que interpretei os dados obtidos na pesquisa socioeconômica e cultural, pois, 64% das famílias que responderam ao questionário afirmam que nunca trabalharam, pois, ainda não conseguiram o primeiro emprego com carteira assinada. Existindo uma dificuldade em saber

quem está desempregado, já que apenas 7,2% dos alunos participantes da pesquisa afirmam que nas suas famílias há desempregados.

O Terena do PIN Taunay e Ipegue possuem dificuldades de renda mensal, tendo que sustentar suas famílias com um único ganho. Nesse caso: 72% das famílias têm como renda única mensal comprovada de R\$ 415⁷, oriundas de aposentadoria, auxílio maternidade, auxílio doença, funcionários do setor administrativo das escolas municipais ou serviços prestados aos fazendeiros. Os homens – no campo, e as mulheres de cozinheira, na sede das fazendas. Nos últimos dois anos muitos que recebiam aposentadoria por idade perderam por haver uma inconstância de informações documentais. A idade calculada através do registro ou carteira indígena não confere com a do registro civil, sendo todos esses casos investigados, porém, suspensos o benefício, tendo o beneficiário que procurar um advogado designado para estes casos na FUNAI (Fundação Nacional do Índio), com sede em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

As famílias que recebem valores entre R\$ 416,00 a R\$ 830,00 (21,5%), são provenientes de renda mensal, obtidas através de aposentadorias, ou empregos públicos, em sua maioria em cargos oferecidos pela Prefeitura municipal ou como agentes de saúde da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Nesta mesma margem de ganhos são compreendidos, ganhos periódicos, ou seja, em determinada época do ano, não é uma renda permanente, é proveniente do corte de cana desempenhado nas usinas de açúcar ou álcool.

Os Terena que possuem renda de R\$ 831,00 a R\$ 1245,00 (7,5%) são funcionários públicos municipais, estaduais ou federais, como: professores, funcionário da FUNAI, FUNASA, entre outros cuja atividade é desempenhada dentro das reserva indígena dos PIN Taunay e Ipegue. Essa parcela da população economicamente ativa tem acesso a bens de consumo que vão de eletrodomésticos e eletroeletrônicos a veículos automotores.

Na casa dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue moram em média seis pessoas, sendo a família constituída de pai, mãe, 4 filhos (média atual), idosos (

⁷ No momento da pesquisa de campo o salário mínimo no Brasil era de R\$ 415.

variando muito de família para família, pois, em muitas juntam os idosos da família do esposo e da esposa) e/ ou membros das famílias que residiam em outras aldeias e estão “passando uma temporada”, sem data pré-estabelecida para retorno. A renda, familiar mensal, obtida através das somas dos ganhos mensais de todos os que residem na mesma casa e dividida pelo mesmo número de habitantes. No caso da família dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue fica em torno de R\$ 69,16.

Entre a família constituída pelos Terena dos PIN Taunay e Ipegue encontram-se filhos adotivos com estereótipos não-indígenas, mas inseridos, totalmente nesse universo cultural. As famílias adotam as crianças ainda pequenas, em vários casos bebê, e essa situação não gera exclusões por parte da comunidade, tendo crianças adotivas não-índias: “brancas” ou afro-descendentes e com direitos sociais plenos por “ser Terena” e não por ser considerada Terena. Segundo relatos de pais adotivos, a “adoção é à brasileira”, ou seja, sem passar pelas instâncias jurídicas legais e o adotante, registra a criança como sua, apagando os vestígios consangüíneos se acaso fosse registrada pelos pais biológicos.

Nesta “adoção à brasileira”, não há distinção entre filiação biológica e filiação social. É um processo irrevogável (os pais que quiserem voltar atrás têm que reconhecer que cometeram um crime) que integra a criança inteiramente na sua nova família, conferindo-lhe direitos em igualdade com as crianças “legítimas”. (FONSECA, 2006, p.129)

Os homens, ou seja, o pai é o que possui a maior participação financeira na família, totalizando 69% para este caso. A mulher tem ganhado espaço na chefia das famílias, 16% delas são administradas pelo sexo feminino, devido a não participação ativa da figura masculina por diversas causas. Por trabalhar fora o homem fica tempo sem vir em casa (registra-se casos que o homem passa um ano ausente); por separações entre os casais, caso muito comum entre as mulheres, que são abandonadas ainda gestantes ou por morte dos esposos.

A população indígena dos PIN Taunay e Ipegue possui água encanada (74,2% das famílias) em suas casas. Mas, a Aldeia Bananal enfrentou por um longo período problema de falta de água, principalmente na escola. Na Aldeia Bananal, tem um poço artesiano, cuja manutenção é da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) para atender toda aldeia. No ano de 2008, foi construído um novo poço artesiano para auxiliar na distribuição de água aos moradores da Aldeia Bananal. Nas residências observa-se que há poços que auxiliam no abastecimento das famílias, amenizando o problema. A escola, no período noturno enfrenta falta d'água, visto que se localiza no mesmo prédio da escola municipal, que faz uso durante o dia faltando água à noite para abastecer os reservatórios, deixando banheiros inutilizáveis.

Nas aldeias do PIN Taunay e Ipegue, 88,2% das casas possuem energia elétrica, mas são desprovidos de eletrodomésticos e eletroeletrônicos. Possuem como bem comum, um aparelho receptor de rádio e um aparelho de som. As casas da Aldeia Ipegue são as que possuem maior número desses bens (televisão, máquina de lavar roupa, batedeira de bolo, liquidificador, microondas, geladeira, entre outros).

As famílias Terena sempre, e em sua totalidade, procuram estreitar seus laços afetivos e familiares tanto entre os membros da aldeia, quanto com aqueles que residem na zona urbana. No caso dos alunos da unidade escolar, 97,9% afirmam morar com os pais, serem solteiros e não ajudam nas despesas, sendo sustentados por seus pais, numa convivência harmoniosa.

Os filhos, juntamente com seus pais, auxiliam-se mutuamente nas tarefas domésticas (meninas) e nas tarefas externas, relacionadas à agricultura, roçada, criação nas fazendas vizinhas (meninos).

A família é constituída através do matrimônio, com predominância total da chefia das famílias serem do homem. Outrora, quando casava, o noivo levava a esposa para morar na casa do seu pai (patrilocalidade), e esperavam os filhos nascerem para construir suas casas. Atualmente, casam e imediatamente constroem suas casas próximo ou no terreno da casa do pai do noivo, reafirmando ainda mais os laços familiares.

O povo Terena da região do Distrito de Taunay afirma em sua maioria possuir uma religião, mas não a sua (tradicional), mas a trazida pelos não-índios. Os alunos participantes da pesquisa e seus familiares se autodenominam católicos ou protestantes. Os que se dizem protestantes (65,60%) são freqüentadores da Assembléia de Deus, Igreja Independente Indígena Renovada ou da Igreja Uniedas - a mais antiga igreja evangélica junto aos Terena, inaugurada no ano de 1926, segundo seus freqüentadores. A Igreja da Missão Indígena Uniedas, está dividida em quatro grandes regiões de atuação dentro do Estado de Mato Grosso do Sul. A do PIN Taunay e Ipegue engloba a segunda região cujo número de adeptos assíduos ultrapassa 600 membros, além daqueles que freqüentam e não são membros batizados, nem assíduos. Das outras denominações evangélicas não encontramos informações precisas para aqui relatar.

Com relação à igreja católica quase não se encontram relatos da atuação dos seus missionários junto aos Terena. Atualmente, cada aldeia possui uma capela, onde são realizadas missas pelos padres da Congregação do Santíssimo Redentor (C.Ss.R) . Atualmente, 32,25% dos moradores do PIN Taunay e Ipegue afirmam serem católicos, porém, poucas manifestações se observam. O padre celebra em datas pré-estabelecidas em calendário, já que no Município de Aquidauana, no ato dessa pesquisa, a Paróquia Nossa Senhora da Imaculada Conceição possuía três padres para atender toda região urbana, rural e as aldeias. No ano de 2007, observei procissões, novenas, grupos de orações, devido a uma missão evangelizadora organizada pela igreja católica e com muitos participantes.

A maior população de protestante está concentrada na Aldeia Bananal (38,7%) e a de católicos na Aldeia Ipegue (14%) e entre estes, de maneira discreta atuam a religião herdada pelos ancestrais, koixomuneti (xamãs/rezadores). Não é difícil encontrar na Semana Santa dos não-índios ou oheokoti (reunião dos rezadores como chamam os Terena) adeptos assíduos das igrejas evangélicas se dirigindo ao “trabalho dos porungueiro”, após o termino do culto em suas igrejas.

Por estar familiarizado com os habitantes dos PIN Taunay e Ipegue observei a prática da Umbanda entre os Terena dessa região. Ao entrar nas casas não se verifica nada, mas no quarto existe um altar com imagens católicas e da Umbanda, que vão desde imagens de caboclos, preto-velhos, curumins (como dizem nas aldeias), que são entidades da Umbanda, bem como dos orixás, principalmente de Iemanjá. Em todas as aldeias tem alguém que “trabalha” com “entidades” oriundas da Umbanda, inclusive participei de uma sessão discreta, à portas fechadas, em duas aldeias dos PIN Taunay e Ipegue (Ipegue e Água Branca).

1.2 Lutas e conquistas do Posto Indígena (PIN) e dos moradores do Distrito de Taunay para obtenção da Educação Básica.

Os primeiros grupos que ofereceram o letramento aos Terena do PIN Taunay e Ipegue, tinham objetivos diversos em relação a esta etnia. Na aldeia Bananal, tinha três escolas, todas iniciadas de forma rudimentar, pois além da deficiência de professores, também, existiam dificuldades de materiais pedagógicos. Neste período segundo os relatos dos próprios alunos desse modelo de escola, tinha apenas um professor que não souberam informar se tinha formação para a atividade docente.

De acordo com CARVALHO (1995, p.94) entre os anos de 1910 e 1920, existiam três escolas:

- a) A escola do Posto, que era iniciativa do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a qual não possuía regularidade nas aulas, pois os professores vinham de Campo Grande, distante aproximadamente 200 km da aldeia;
- b) A escola dos católicos possuía atuação pouco expressiva, não havendo muitos relatos na região sobre a atuação dos missionários católicos;
- c) A escola dos missionários protestantes da missão norte-americana Inland South America Missionary Union (ISAMU), foi fundada em 1912 através do

Reverendo John Hay e Henrique Whittington, tendo por base os trabalhos missionários e os serviços educacionais, sempre tendo a bíblia como cartilha.

Logo depois que entramos, recebemos casas melhores e abrimos uma escola. Jorge Pio, que morava no alto da rua principal, mui (sic) bondosamente nos emprestou a sua casa. Foi ali que iniciamos a nossa escola, e logo em seguida iniciamos uma escola noturna para adultos, ambos sendo bem freqüentada. (Carta de Whittington a Hay, informando os primeiros passos da missão entre os Terena.)

Entre as três escolas existia uma grande disputa por alunos, em especial entre a dos missionários católicos e protestantes, pois, além da escrita e da leitura, desejavam aumentar os seus “rebanhos” religiosos. No caso da Aldeia Bananal sobressai a atuação dos missionários protestantes, pois até a “escola do posto” é evadida pelos alunos devido a sua irregular atuação, por causa da falta de professores. Na escola do posto, eram tidas poucas aulas durante o ano, porém, não deixava de funcionar mesmo com poucos alunos, pressionando os missionários protestantes a saírem da aldeia, em 1933.

Os missionários protestantes sobressaíram em sua atuação por observarem as necessidades lingüísticas dos Terena. Sempre estava em sala um ajudante índio que se encontrava “mais adiantado na lição” para ajudar os demais.

Por volta da década de trinta, em diante, a atuação educacional dentro das aldeias é exclusivamente das escolas do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), posteriormente, FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que em 1985, através de um convênio Prefeitura Municipal de Aquidauana e FUNAI, inclui os alunos da Aldeia Bananal na “educação formal” de primeira a quarta série do primeiro grau (atualmente séries iniciais do ensino fundamental), deixando a função de lecionar somente para professores indígenas. Esses professores não possuíam cursos de graduação. Mas em sua maioria eram formados no curso de magistério oferecido em escolas da região de Aquidauana.

Os trabalhos educacionais representaram disputa de poder no contexto da educação indígena. O maior número de alunos dentro destes três modelos de escola “é interpretada como a adesão dos respectivos pais ao grupo representado

pela escola, isto é, ao grupo protestante ou ao não protestante” (CARVALHO, 1995, p.96).

Segundo João, 78 anos, adepto do protestantismo e ex-aluno da escola dos missionários protestantes, quando aprendeu a ler e escrever as dificuldades eram imensas:

Vocês não acreditam... Nossos alunos hoje são privilegiados, tem escola, tem material [caderno, lápis, etc.] para estudar. Quando aprendi a ler e escrever meu nome, não teve caderno e nem lápis... O caderno era pedra e o lápis o carvão. Se errava apagava com pano... não tinha cartilha. A professora tomava a lição toda vez, mas não tinha aula direto igual hoje (...). O que eu sei é a, e, i, o, u. (João, ancião da Aldeia Bananal, durante as reuniões na escola MIHIN)

Observei que mesmo com as dificuldades apontadas o modelo de escola apresentado conseguiu seus objetivos, pois a grande maioria que estudou na escola dos missionários protestantes pertence a alguma denominação religiosa evangélica.

Atualmente, a escola que fora criada para oferecer as séries iniciais do ensino fundamental, oferece, também, as séries finais, porém, com professores oriundos da zona urbana.

Após concluir o Ensino Fundamental, o aluno indígena possuía duas alternativas: parar os estudos ou ir para cidade cursar o Ensino Médio. Em sua maioria não possuíam condições financeiras de permanecer na cidade, nem parentes que pudessem compartilhar a casa, portanto, nem arriscavam a tal aventura. Os que foram estudar nas escolas urbanas em vários relatos queixam se:

- a) da discriminação sofrida em sala de aula e/ ou em outros locais;
- b) do não aproveitamento/ rendimento escolar por não dominarem de maneira consistente a língua portuguesa;
- c) das dificuldades financeiras; por não possuírem renda tinham que trabalhar (as mulheres em serviços domésticos e os homens “changuiando⁸”) para se sustentarem, pois a família, pouco podia contribuir;

⁸ Serviço temporário sem vínculo empregatício

d) do alcoolismo e uso de entorpecentes, cuja problemática tem causado grandes transtornos, através da violência; onde muitos pais acreditam que esta busca por escola deixou seus filhos a mercê dos “oportunistas de plantão”.

Todas as situações citadas acima foram relatadas por pais e alunos que viveram ou possuem parentes/ amigos que enfrentaram tal problema. Essas pessoas procuram a escola para relatar seus problemas na expectativa de encontrarem apoio para solucionar os problemas adquiridos quando não tinha a escola indígena.

Ao retornar para casa, os pais afirmam ter verificado a angústia dos filhos e tomavam uma dura decisão, desvincular o aluno da escola sem poder sequer comunicar à direção da unidade, pois não possuíam condições financeiras para utilizar o transporte intermunicipal.

Maria Rosa é mãe do aluno Lucas de 36 anos, que cursa o ensino médio na escola-indígena. Segundo seus relatos, Lucas foi para a cidade para estudar, passou privações financeiras e voltou para aldeia sem concluir o ensino médio e com o vício do alcoolismo.

Meu filho não bebia... Ia à igreja direto, somos evangélicos; desde quando foi pra cidade, a uns 16 anos atrás desviô... Foi pra estudá e aprendeu a beber. Ele é trabalhador. Trabalha na roça, ganha trocado e bebe a semana inteira. Já chorei muito... Não é só ele. Tenho sobrinhos, parentes que dizem que já experimentaram até a “mardita” [maconha e cocaína]. (Luzia, mãe de aluno da escola-extensão)

1.3 “... A escola chegou”! Proximidades e estranhamento na efetivação do Ensino Médio

No Distrito de Taunay era ofertado, desde 1998, o Ensino Médio pela Escola Evangélica Lourenço Buckman, com mais de cinco décadas de atuação no Ensino Fundamental juntos aos índios Terena do PIN Taunay e Ipegue. A escola teve o auge de sua atuação, em 1979, por ser a única a ofertar o antigo primeiro

grau⁹ na região, com classes de alfabetização, com ensino bilíngüe para melhor adaptação das crianças Terena, usando métodos próprios de alfabetização e confecção de cartilha, para ajudar na aprendizagem, com utilização até os dias de hoje, na Educação Infantil.

A cartilha foi produzida pela missionária do Inland South America Missionary Union (ISAMU), Dóris Jacling, e, é conhecida como: A Cartilha Pindorama, com quatro volumes. A escola, ainda nos dias atuais, trabalha com regime de internato, atendendo, inclusive indígenas de outras etnias e de toda região centro-norte que vem para o Distrito de Taunay, terminar seus estudos. A escola é sustentada por pessoas da comunidade escolar e membros da Igreja Uniedas que ofertam colaborações para manter a escola. Os professores que nela atuam, possuem graduação e em sua maioria são membros da Igreja Uniedas. A grande dificuldade estava em que a Escola Evangélica Lourenço Buckman ofertava o Ensino Médio, no período matutino, impedindo os “alunos trabalhadores” a freqüenta – lá, iniciando um movimento de busca do Ensino Médio em escola pública, pois a escola possuía um caráter privado-religioso.

Com base nos anseios dos indígenas dos PIN Taunay e Ipegue, unidos à mesma vontade dos moradores do Distrito de Taunay de continuar os estudos sem poder distanciar-se de suas atividades diárias, montou se uma comissão para buscar trazer a escola de Ensino Médio para a região. Esta comissão organizou o pedido e colheu assinaturas que comprovassem tal necessidade, apresentando, também uma lista com possíveis alunos a serem matriculados. Este abaixo-assinado continha assinaturas dos moradores e presidente da Associação de Moradores do Distrito de Taunay, como das lideranças das aldeias, que compõem os PIN Taunay (Aldeia Bananal, Aldeia Água Branca, Aldeia Morrinho, Aldeia Jaraguá, Aldeia Lagoinha, Aldeia Imbirussú, Aldeia São José), PIN Ipegue (Aldeia Ipegue e Aldeia Colônia Nova) e dos futuros alunos.

A comissão encaminhou a solicitação, primeiramente, às autoridades locais e aguardou o momento oportuno que veio a ser divulgado pela imprensa local da visita do então Secretário de Estado de Educação, professor Pedro

⁹ Atualmente o antigo primeiro grau é denominado de ensino fundamental.

Kemp, a Escola Estadual Geraldo Garcia. Foi deslocada uma comitiva com caciques, o presidente da Associação de Moradores Amigos de Taunay, senhor Anacleto, com outros simpatizantes da causa, como o vereador professor Ordalino Cunha. A comitiva dos requerentes da escola de ensino médio para os alunos da aldeia e do distrito teve uma rápida reunião com o Secretário de Estado de Educação, sendo permitida a implantação de uma extensão da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, como afirma o senhor Josué, 68 anos, que acompanhou a comitiva:

Todos tiveram seus méritos nessa hora, pois foi bonito... Tudo nós “demo” a mão para alcançar nosso objetivo. Foi rápido. Isso mostra o poder que tem o índio quando deixa de lado as diferença político-partidária e vai atrás do que a comunidade precisa, né! Eu lembro da boa vontade do vereador Ordalino, da prontidão do Pedro [Pedro Kemp] e da aceitação da professora Selma... Pra mim isso mostrô que purutuya e índio Terena pode viver lado a lado sem diferença e sabe por que digo isso? Na criação da nova escola de ensino médio da Lagoinha teve problema... Teve gente que não quis a extensão e é nisso que a gente agradece a escola Coronel José Alves Ribeiro, em tudo que representô... Desde os professor até nossos alunos Terena, que fizeram parte dessa história...

A solicitação foi feita no mês de fevereiro do ano de um mil novecentos e noventa e nove, e as aulas já estavam em andamento, obrigando a direção, coordenação e secretário da Unidade Escolar de Referência a se organizarem para o início do ano letivo na nova extensão, não existindo estudo preliminar da Comunidade Escolar.

O secretário da Unidade Escolar, que estava se dispondo a oferecer a extensão, deslocou – se para as aldeias, junto com a direção para efetuar as matrículas dos interessados, enquanto também convidava professores do próprio quadro que precisassem completar carga horária para atuar na aldeia, pois, de acordo com a diretora da Escola Coronel José Alves Ribeiro, professora Selma Maria Capela de Camargo, não havia professores indígenas graduados nos PIN Taunay e Ipegue que pudessem lecionar para os alunos do ensino médio, pois o maior índice de licenciados é do curso de Pedagogia ou Normal Superior.

Na época não tinha quase professores formados para atuar no ensino médio, quase todas as matérias eram dadas por professores aqui da escola... (Professora Selma, Diretora da U.E.R na implantação da extensão na Aldeia Bananal)

No primeiro ano de funcionamento (1999) a escola-extensão, exerceu suas atividades no Distrito de Taunay, no prédio cedido pela prefeitura municipal de Aquidauana, nas dependências da Escola Visconde de Taunay, com apenas uma sala de aula da primeira série do ensino médio, totalizando trinta e dois matriculados, dos quais vinte e três eram indígenas e nove não índios do Distrito de Taunay.

Ao propor a criação da extensão não foram viabilizadas verbas específicas para a escola-extensão na Aldeia, ficando a cargo da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro¹⁰, a divisão de seus materiais de manutenção e pedagógicos. A Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul não ofereceu subsídios, tendo que ser mantida à escola-sede e a escola-extensão da Aldeia Bananal e a escola-extensão da Aldeia Limão Verde, com a mesma quantidade de materiais de expediente.

Desde quando começou a implantação da escola indígena e como era extensão do Cejar, eles não tinham verba orçada. Então vinha o repasse nosso; nosso dinheiro, do fundamental e do médio, nosso material de limpeza, papel, tudo os professores pegavam aqui – tudo. Lógico que eles pediam papel pro aluno fazer os trabalhos deles, mas deles... Mas, quem carregou quem orçou fez tudo foi à escola. Foi o Cejar... O Cejar é que manteve a escola na parte de material, menos o funcionário, porque a gente não tinha funcionário lá. Eu mesmo acompanhava os professores... Mas, era funcionário da escola [General Rondon] lá que limpavam as salas, funcionário da prefeitura, não era do estado. (Professora Selma, Diretora U.E.R Cel. José Alves Ribeiro, na implantação da extensão)

Mesmo com a criação da escola extensão, existia dificuldade de deslocamento, pois as aulas ocorriam das 19h às 22h50min h e vários desses alunos tinham que caminhar de 2 a 8 km para chegar à escola, pois esta recebia alunos oriundos das nove aldeias que compõem os postos indígenas de Taunay e

¹⁰ A Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, também, é conhecida como CEJAR, fazendo referência ao tempo que era Centro de Educação José Alves Ribeiro

Ipegue, além de alunos do Distrito. Por causa deste problema no ano letivo de implantação da extensão (1999), nove indígenas desistiram dos estudos.

Por possuir o maior número de alunos freqüentes, residentes na aldeia e não no distrito, e pensando em atender os anseios da população indígena, de criar uma unidade escolar com especificidade curricular indígena, no ano de 2000, as salas de aula foram instaladas, na Aldeia Bananal, ficando de fácil acesso a todos. Permanecendo o convênio entre a Prefeitura Municipal de Aquidauana e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo qual a prefeitura cederia o prédio onde funcionaria a extensão e o transporte dos professores oriundos da zona urbana.

Ao Governo Estadual coube a oferta de professores do seu quadro funcional e/ou a convocação de professores para atuar na extensão, bem como o transporte escolar aos alunos que morassem em outras localidades, pois no entorno da Aldeia Bananal, como já foi citado, existe um conjunto de oito aldeias (Aldeia Ipegue, Aldeia Colônia Nova, Aldeia Jaraguá, Aldeia Morrinho, Aldeia Lagoinha, Aldeia Água Branca, Aldeia São José, Aldeia Imbirussú), que variam em distância da sede da escola exercendo suas atividades letivas no período noturno, porém, com horário diferenciado, a partir do ano letivo de 2001, iniciando as 17 h e terminando às 21h20min.

A escola ao começar suas atividades provocou mudanças na rotina dos moradores das aldeias dos PIN Taunay e Ipegue. O deslocamento noturno, mesmo que pequeno, começou a influenciar as atividades externas as residências, pois eram os filhos que esperavam os pais voltarem da escola ou os pais esperando os filhos em determinado local para não deixá-los seguir até em casa sozinhos.

Foi legal quando tinha que ir buscá Marivânia todo dia na escola. Pra ir ela ia sozinha, mas prá volta eu e as criança, esses aí que o senhor já vê grandes eram pequenos na época, se juntava e caminhava até Taunay. E, óh que daqui da Água Branca lá é longe, mas valia o esforço. Hoje tá formada trabalha pra prefeitura e me ajuda com o ordenado dela. Eu lembro dos meus parentes falando, que eu era boba dava bem pra ela vim sozinha, mas a gente ia pelo menos na entrada pra cá pra Água Branca buscá. Os passarinhos não deixa seus filhotinho dá o primeiro vôo sozinho. Hoje esses aqui [aponta os filhos

mais novos] vão de ônibus e ainda falta aula. Ela não faltava, quando chovia e no outro dia parava nós ia atolando até lá, mais ia... Era o nosso passeio. (Lurdes, mãe de Marivânia, aluna no 1º ano da extensão, no Distrito de Taunay)

De acordo com relatos ainda dos pais, a escola, também, contribuiu para uma aproximação e/ou formação dos grupos de amigos que sempre esperavam o retorno de alguém, e enquanto isso criava momentos de descontração como bate papo, roda de tereré (uma espécie de chimarrão com água gelada) e em alguns casos ouvindo músicas na casa mais próxima da escola enquanto aguardavam.

Eu não ia busca Márcia não, era obrigação do irmão mais velho dela, o Ronaldo. Ele levava e buscava de bicicleta, encontrava com os amigos lá de Taunay e ficava na rodinha de Tereré. Hoje o senhor vê a rodona que tá. Foi por causa desse movimento de escola, mas é bom... Produz amizade. Teve vez que o grupo aumento e até som eles levavam pra escutá. (Simplícia, avó de Márcia, aluna no 1º ano da extensão, no Distrito de Taunay)

Alguns pais verificam que este marco na educação escolar da Aldeia Bananal provocou a chegada de situações contrárias a sua vivência, pois o medo que tinham de deixar os filhos estudarem na cidade e serem expostos ao alcoolismo agora estava dentro da aldeia, pois nessa época muitos já haviam saído da aldeia para trabalhar ou para estudar nas escolas urbanas e não concluído o ensino médio porque começaram a ficar constantemente alcoolizados. E essas pessoas, sabendo da criação da escola, também, começaram a frequentá-la, uns como alunos outros como espectadores, ficando o tempo todo na parte externa da escola em grupos, com olhares voltados para seu interior, provocando desconfiança dos pais quando seus filhos faziam amizade com essas pessoas.

Sabe professor, eu recorro com alegria e com tristeza desse primeiro ano. Tô alegre porque o Eduardo estudô, fez o ensino médio, mas tem hora que me arrependo. Eu coloquei a tarefa pro Ricardo ir de companhia. Ele ia, mas começô a encontra com os amigos nos escuros por ai e o dinheirinho que nós ganhava na roça, começa a compra kuma'a. Sabe o que é né? Pinga mesmo e ficava bebendo. Às vezes o Eduardo chegava sozinho e comecei a ter outra preocupação. Tinha

dia que o Ricardo amanhecia caído no mato. Não trabalhava na roça no outro dia. Até hoje ele bebe. É triste. (Rute, mãe de aluno)

Neste período de atuação da extensão da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro no Distrito de Taunay, não se evidenciam maiores impactos a não serem os relatados acima. Vale ressaltar que os desistentes deste primeiro ano, falam da dificuldade de entender a Língua Portuguesa e da dificuldade de se relacionar com os professores.

Eu era assim, chegava com meu caderno, colocava na carteira, quando a professora chegava nem olhava... Tinha coisa que ela falava que eu nem entendia, mas balançava a cabeça que tava certo. Eu não sabia o que era, não entendia o português. Os professores perguntavam se nós estávamos entendendo, se queria que explicava de novo... Eu nem me mexia com medo, porque era assim no fundamental. Tomava bronca. E agora já tô velha, tenho filho, o que vão pensar de mim. Além de índia indisciplinada. Não, eu queria ser a melhor no comportamento, fazia as tarefas, mas não mostrava para a professora. Quando ela chegava, perguntando quem fez a tarefa, os colegas não tinham feito, eu tinha. Mas não dizia. Vai que me manda no quadro fazer. Deus me livre! Quando passava [professor (a)], de cadeira em cadeira, minha perna pulava e antes de perguntar se fiz tarefa balançava a cabeça que não. Mas, todos eram bons, nós que éramos tímidos. Eu acho que eu conversei com algum professor foi quase na metade pro fim do ano, quando eu faltei duas avaliações porque meu filho tava doente e assim mesmo foi porque ele perguntou. Senão tinha reprovado ou desistido, porque, antigamente, falavam que a gente não pode questionar o professor, tem que ficá quieta. (Luciana, 42 anos, aluna no 1º ano da extensão)

1.4 – Os entraves na “localização” da escola: ambigüidade entre a comunidade Terena.

Por possuir o maior número de frequentadores indígenas, residentes nas aldeias dos PIN Taunay e Ipegue e não no Distrito de Taunay, e pensando em atender os anseios da população indígena da criação da unidade escolar com especificidade curricular indígena, no ano de 2000 as salas de aula foram instaladas na Aldeia Bananal. Porém, não existe mesmo nos dias atuais um

consenso para o funcionamento da escola de ensino médio na Aldeia Bananal, tornando o espaço escolar conflituoso.

Há relatos entre os estudantes e professores da época, de que não houve resistência dos alunos residentes no Distrito de Taunay em frequentar as aulas na aldeia. A disputa de onde seria a escola ficou entre os próprios indígenas.

Nós aqui do distrito não questionamos, pois se tivesse uma votação o pessoal da aldeia ganhava. Eles eram a maioria. Além do mais, nós todos ou em sua maioria tínhamos veículos para nos transportarmos. Os alunos daqui quando não eram comerciantes, eram filhos deles. E quem não era ia de carona. A disputa foi mais entre eles [indígenas] mesmo... Nós só queríamos estudar, ter concluído o ensino médio e pra nós era bom. As aulas eram à noite, não atrapalhava o serviço. (Alaor, 54 anos, aluno do 1º ano de extensão, morador do Distrito de Taunay)

A escola representou e representa entre os Terena dos PIN Taunay e Ipegue a chegada do “novo aprendizado” com o não índio, a apropriação de seus bens e do seu conhecimento e, por isso, foi polêmica a sua transferência para dentro da aldeia Bananal, pois também as outras aldeias desejavam ter a escola de ensino médio. Aparentemente não se observa essa disputa, porém, ela se verifica no discurso de quem nela está envolvido, principalmente, entre os alunos da Aldeia Ipegue e Aldeia Bananal.

A escola aqui é chata, não deixam fazer festa junina, porque a comunidade é de evangélicos, mas tinham que entender que a escola não é só deles, é de toda comunidade indígena do PIN Taunay. Aqui nesse pedaço, é um pedaço de cada um, sem fala que ainda estão atrasados... Se a escola tivesse no Ipegue seria mais animada. Num vê que agora concorrem até na dança de São João, lá na cidade, com os brancos [não índios] e a escola ta ai sem pode participar, por causa disso. Renata (aluna do 2º ano do ensino médio, no 1º ano de escola extensão dentro da aldeia, residente na Aldeia Ipegue)

Ficou bem melhor a escola aqui! Só o pessoal do Ipegue que olha a gente atravessado. Eu lembro o começo da extensão, eles [ipeguianos] ficavam ali sabe, né, professor... Bebendo e namorando enquanto tinha aula e a gente só estudando (ex-aluna da extensão moradora na Aldeia Bananal)



FOTO 07: Alunos residentes no Ipegue. Ansiosos em poder representar MIHIN nos concursos. Foto: Tainara Terena

A Aldeia Bananal foi escolhida pela sua localização, no centro entre os PIN Taunay e Ipegue, ficando de fácil acesso para todos, encurtando as distâncias. Porém, a comunidade desconhece possíveis consultas para implantação da escola-extensão nessa localidade.

A extensão da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, continuou suas atividades num prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Aquidauana onde no período matutino e vespertino funciona a Escola Indígena Pólo General Rondon que oferece do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendendo alunos da Aldeia Bananal e Aldeia Jaraguá, oferecendo extensão para a Aldeia Imbirussú. Quando iniciou as atividades no prédio cedido pela prefeitura, que, de acordo com moradores foram construído por vários órgãos¹¹, as instalações eram bem precárias, com pouco ou nenhum conforto.

Nossa, o senhor precisava ver como era o prédio, tudo muito velho, empoeirado. As carteiras escolares, também, de péssima qualidade... Quando os professores escreviam atividades no quadro ele balançava. Tinha que segurar, eles não eram fixos na parede... Tinha parte que o

¹¹ Segundo os moradores da Aldeia Bananal a área onde está localizada a escola e uma parte do prédio é da FUNAI (onde se localiza inclusive a direção e coordenação da Escola Municipal Indígena General Rondon). Uma área construída mais recentemente (2003) foi doada pela concessionária que implantou o gasoduto Bolívia-Brasil.

giz não pegava, o quadro tava descascado. Ventilador nem pensar, lâmpadas às vezes não clareava bem... No verão, as aulas aconteciam embaixo de árvores por causa do calor ou quando falta lugar pra sentá. (Artur, aluno na escola-extensão, no ano de 2000)

Quando chegamos lá, era um prédio antigo, caindo aos pedaços. Às carteiras todas danificadas, aqueles materiais antigos mesmo, aqueles quadros da época bem pra traz, né! Eram uns casarões e... Nós dávamos aula até debaixo das árvores, porque não tinha sala de aula suficiente pra todos... Os bancos nós sentávamos, eram bancos de madeira fazíamos aula... (Leliane Leonel, professora de Artes na escola-extensão)

À Prefeitura caberia além da função de ceder o prédio onde funcionaria a extensão, também, o transporte dos professores oriundos da zona urbana, através de um repasse financeiro do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul para custeio do transporte.

O transporte foi uma parceria com a prefeitura, tá? E o estado repassa essa verba de transporte para a prefeitura. Então a escola nem entra nesse termo... É direto entre estado e prefeitura... Desde a época da implantação foi entre estado e prefeitura. (Professora Selma, diretora da U.E.R na implantação da extensão na Aldeia Bananal)

A administração estadual, também, custeava o transporte escolar dos alunos que moram em outras localidades, no entorno da Aldeia Bananal, que variam em distância da sede da escola. Esse convênio consistia na contratação de um transporte escolar terceirizado, na qual uma empresa de ônibus concorria para efetuar o transporte desses alunos da sua casa até a escola, diminuindo a problemática da evasão escolar e do assédio as alunas por pessoas da comunidade quando dirigiam se as suas casas.

Quando a gente começou lá em Taunay, e as alunas tinham que vir prá Taunay e eram quase 6 km de estradinha escura. E quando os alunos retornavam da usina pra sua casa eles ficavam na estrada, bêbado mexendo com as alunas, né? Então as alunas tinham medo, falavam os patrícios chegaram e eu tenho medo de vir pra cá, então tinha sempre que ter alguém com elas acompanhando pra não mexerem com elas...(Professora Selma, diretora da escola Coronel José Alves Ribeiro, na implantação da escola-extensão na Aldeia Bananal)

Verifiquei que os alunos residentes nos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue que freqüentam a escola de ensino médio na Aldeia Bananal, mesmo sendo da mesma etnia, possuem particularidades, em especial as religiosas, políticas e comportamentais que resultaram na formação dessas novas aldeias. Não apenas no sentido de espaço geográfico, mas fazem questão de dizer de que aldeias vieram, acompanhados das suas noções atuais de “mundo” e das suas relações com os não-índios (com maior ou menor freqüência), reforçando a idéia de pertencimento. Como que a identidade de cada um dentro do espaço escolar indígena, esteja implicada pelas definições de quem sou e de que local eu vim. A partir daí ocupa um lugar pré-determinado pela trama social, implicado pela complexidade de interesses que envolvem esse processo que é negociado pela relação de poder, que faz com que o mesmo sujeito ocupe várias posições na “roda social” de acordo com que pode “colaborar” no momento. O mesmo sujeito pode ser chamado para “dentro”, quando o que trás da sua aldeia é representativo para o “grupo”. E ao mesmo tempo pode ser posto para “fora” quando não possui nada a oferecer ou as suas atitudes ferem, mancham a “pura” concepção étnica do “grupo” que determina e legitima a identidade Terena.

CAPÍTULO II A ESCOLA-EXTENSÃO NA ALDEIA BANANAL

2.1 - A imposição na organização curricular: Reflexos no cotidiano da aldeia

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) considera o Ensino Médio como a terceira etapa da Educação Básica, estando voltada a educação em seus aspectos gerais, cujas finalidades assim definem (Art.35, LDB nº 9394/96):

- * Consolida e aprofunda os conhecimentos recebidos no Ensino Fundamental;
- * Garante a preparação básica para a cidadania e para o trabalho;
- * Desenvolve os meios para continuar a aprendizagem;
- * Aprimora o aluno como pessoa humana;
- * Desenvolve a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Nesta perspectiva o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul elabora um Plano para implantação da Reforma e Expansão do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (PEM), sendo inserido o Projeto de Investimento (PI) para buscar recursos junto ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e ao MEC (Ministério da Educação).

Neste período foi firmado um convênio entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, ao qual entrariam cada uma das partes com 50% para o investimento trimestral

de R\$ 2,50 por aluno. Estes recursos seriam destinados a escola num período de três anos segundo o Plano de Investimento, cuja finalidade era reestruturar esta etapa da educação básica.

Com estes investimentos implicariam em mudanças, onde o foco principal seria a construção de uma “identidade” para o Ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul (Caderno 2.0 SED/MS, 2004). Os investimentos orçados, também seriam para a capacitação dos professores através das diversas áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias).

A partir do segundo semestre do ano dois mil, deu-se início a um novo percurso para as unidades escolares de Mato Grosso do Sul, norteados pelo caderno intitulado: O Ensino Médio na Escola Guaicuru – Proposta Político Pedagógica. A partir de então, as escolas de Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, possuiriam um Currículo Referencial. Este currículo era produto da nova proposta embasado no referido caderno citado acima, publicado pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Está proposta possuía três pilares: Formação Científico - Cultural, Formação Político-Econômica e Formação - Tecnológica, sustentadores do ensino médio proposto e valido para as três grandes áreas do conhecimento: Linguagem, códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias .

A proposta denominada: O Ensino Médio na Escola Guaicuru previa uma intervenção das unidades escolares naquilo que julgassem necessário para a comunidade escolar, podendo discutir e criticar o currículo proposto, respondendo e propondo situações, cujas experiências pedagógicas implicassem a formação do cidadão, contemplando o currículo proposto tanto no âmbito geral, quanto na parte diversificada¹².

¹² Compunham a parte diversificada do currículo do ensino médio, à disciplina de Língua Estrangeira Moderna e os projetos de pesquisa. As outras disciplinas compunham o âmbito geral do currículo.

No artigo 5º da Resolução nº 1800 da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, publicado no ano 2004, assim estão definidos os eixos formadores do Currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul.

I - Formação Científico - Cultural – apropriação dos elementos culturais produzidos pelos seres humanos, da consciência da produção cultural de um povo para a compreensão de novos princípios e valores sociais e da superação dos conceitos do senso-comum;

II – Formação Político-Econômica – domínio dos fundamentos históricos que regem as relações de produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea, propiciando o posicionamento e a intervenção do educando às diferentes situações sociais;

III – Formação Tecnológica – apropriação dos avanços tecnológicos como agentes facilitadores das atividades no campo individual e coletivo, observando a ética e a preservação ambiental.

A Secretária de Estado de Educação propôs trabalhar com os eixos formadores em todas as áreas do conhecimento e desejava que os conhecimentos adquiridos se revertessem em atitudes concretas, no cotidiano escolar e da vida em sociedade. E que alunos e professores tomassem posicionamentos frente às diferentes situações sociais.

A partir disso é apresentado pela SED/ MS o novo Plano Curricular propondo 2520 h anuais, distribuída em 4 horas (hora/relógio) diárias para o Ensino Médio. Dessas quatro horas diárias, três horas seriam para trabalhar as três áreas do conhecimento (Linguagem código e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) e 1 hora aula para os projetos de pesquisa (que seria a parte diversificada do Plano Curricular). O Plano Curricular da proposta do Ensino Médio na Escola Guaicuru especificava que os componentes curriculares, Artes e Língua Estrangeira Moderna poderiam ser trabalhados na parte diversificada do Currículo, sem ocorrer defasagem curricular.

Norteados pela Proposta Pedagógica do Ensino Médio na Escola Guaicuru, no sentido de atender, as mudanças decorrentes da implantação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) a Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, utilizou o segundo semestre de 2000

apenas para estudos da proposta, não constando nos registros a presença de professores que lecionavam na extensão na Aldeia Bananal.

No decorrer desse período ficou evidente dois momentos importantes, sendo o primeiro o lançamento da Proposta Político Pedagógica do Ensino Médio na Escola Guaicuru, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em agosto/2000, a qual foi amplamente divulgada dentro do contexto escolar e o segundo a construção coletiva dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio da U.E.R. Coronel José Alves Ribeiro, cuja conclusão deu-se em dezembro/2000.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo grupo, também percebeu – se avanços significativos em termos de conhecimento, registrando-se o clamor de todos pela continuidade desse trabalho.

(Maria Goretti, coordenadora da U.E.R.Cel. José Alves Ribeiro, na implantação da escola-extensão)

Ao final do ano letivo a Secretaria de Estado de Educação, publicou a Resolução SED nº 1451 de 18/12/2000, evidenciando uma nova situação – a reclassificação.

No artigo 56 da Resolução nº 1800/2004 define reclassificação como “procedimento pelo qual a unidade escolar avalia o grau de desenvolvimento e experiência do educando matriculado visando o seu reposicionamento em série diferente daquela em curso”. A reclassificação poderá ocorrer por dois motivos: insuficiência de média para a aprovação ou reprovação por falta, desde que tenha sido aprovado nas áreas do conhecimento ficando retido por insuficiência mínima de presença.

No caso da escola-extensão na aldeia Bananal, a reclassificação foi de grande importância, pois estimulava os alunos com dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas a não desistirem da série cursada, mesmo com notas inferiores a média.

Eu estudava, estudava e na hora da prova não dava... Lá vinha a nota baixa. Tinha coisa que eu não sabia que era do fundamental [ensino fundamental]. Ai veio à reclassificação, todos gostavam... A gente estudava assim mesmo, ninguém queria ir para a reclassificação, mas tem vez que ia. (risos). Principalmente de Biologia... Uma matéria perder o ano é ruim... Mas, claro que tinha os “malandros” que não estudavam, esperando a reclassificação. (Dalva, 34 anos, aluna do ensino médio na escola-extensão)

Outra característica observada é a da responsabilidade com os estudos, pois mesmo sabendo da reclassificação, se esforçavam em serem aprovados. Não apropriando para si, a condição de “aluno reclassificado”. Pude observar nas análises documentais da escola-extensão que um aluno reclassificado no ano de 2004, para a segunda série do ensino médio, encontra matriculado até 2007, na primeira série desta etapa da educação básica, por não ser informado. Este aluno desiste todos os anos, a partir do segundo semestre e quando se matricula no terceiro bimestre não termina, devido a problemas particulares que não cabem aqui serem tratados.

Em janeiro do ano dois mil a SED/MS enviou às escolas estaduais que ofereciam o ensino médio as Orientações nº 01 e 02/2001, que tratavam sobre a implantação dos projetos de pesquisa, esclarecendo sobre o registro da frequência do aluno.

Partindo dessas orientações a Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, reuniu os professores para a jornada pedagógica no mês de fevereiro de 2001, definindo que seria trabalhado um projeto por sala envolvendo todos os professores lotados nos referidos projetos.

Verifiquei no caderno de registro de reuniões da coordenação pedagógica a distribuição aos professores que lecionam na aldeia a Coleção Índios do Brasil – Volumes 01, 02, 03; editados pela TV Escola, confirmando a participação desses profissionais, assim como uma observação que salientava a necessidade do tema do projeto esta voltado à questão ou a cultura indígena.

Como foi relatado anteriormente, cada sala deveria ter um projeto de pesquisa que englobasse todos os professores. Na Aldeia Bananal no ano de 2001, funcionaram três salas de aula do Ensino Médio, uma de cada série. Sendo propostos os seguintes projetos de pesquisa:

1ª Série: Troque o Álcool pela Vida

2ª Série: Consciência Limpa (Lixo: Questão ambiental)

3ª Série: Diabete Bom Viver

Estes temas foram propostos atendendo as observações da coordenação pedagógica da escola-extensão que deveriam ser temas voltados a vivência dos alunos. Neste período a escola-extensão, mas precisamente alunos e professores, refletiram sobre a necessidade da comunidade Terena ser informada dos efeitos do álcool, do lixo e do diabetes na saúde humana, que são até hoje, os problemas dessa comunidade.

Nas aldeias dos PIN Taunay e Ipegue, inclusive no espaço escolar se vê um constante trânsito de pessoas alcoolizadas, a qualquer hora do dia, causando constrangimento aos seus familiares e a comunidade em geral, pois dormem ao longo da avenida principal, alguns “mexem” com os transeuntes ou são motivos de risos por parte da própria comunidade Terena.

O lixo tem sido um problema a ser resolvido pelas autoridades competentes nas aldeias dos PIN Taunay e Ipegue. Com o consumo excessivo de produtos industrializados e sem ter um depósito específico, as latas, sacolas e sacos plásticos, entre outros produtos são abandonados em qualquer lugar, inclusive nas poucas matas que restam na região. O tema tratado pelos projetos de pesquisa da escola-extensão, também foi tema da dissertação de mestrado¹³ de um professor não-indígena que atua nas escolas de ensino fundamental dos PIN Taunay e Ipegue.

O tema sobre “Diabetes” também foi desenvolvido devida a necessidade de esclarecimento, pois os PIN Taunay e Ipegue possuem um grande número de pessoas portadoras da doença, que muitas vezes nem vão ao médico para ser diagnosticado. Ocasionalmente mortes prematuras por infarto do coração, insuficiência renal, problemas visuais e derrames cerebrais, causa-morte conhecidas pelos Terena dos PIN Taunay e Ipegue.

Os projetos seguiram seus cursos com significativos avanços, enfrentando dificuldades na articulação entre os professores, decorrentes da

¹³ A dissertação intitulada: O lixo como problema ambiental na aldeia Bananal do posto indígena de Taunay: base para a discussão do planejamento local, de Evanilson Campos Gonçalves, defendida em 2005 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

lotação que foi tardia devido situações burocráticas da própria Secretaria de Estado de Educação e do horário de aula, pois no caso da escola-extensão, ocorria muito do professor que tem aula num dia, não tinha no outro (medida tomada para facilitar o deslocamento no veículo Kombi que fazia o transporte), não conseguindo encontrar o colega para aprofundar o andamento do projeto.

Há relatos de professores da dificuldade de materiais para o bom andamento do projeto, tendo que muitas vezes aguardar a chegada dos mesmos para efetivação da aula que desenvolveria o projeto, atrapalhando o andamento das pesquisas.

Os professores queixaram muito nesse período, devido a falta de capacitação para trabalhar com os projetos. Acreditavam que deveriam aprender mais sobre metodologia científica.

Quando começamos a trabalhar os projetos, todo mundo tinha medo. Pensava assim. Fazer projeto é legal. Mas elaborar o projeto, como fazer?... Vixi, cruel de mais. Na universidade, no curso que eu fiz. Quando eu fiz. Não tinha Trabalho de Conclusão de Curso. E agora? Pensava... Como vou fazer as coisas acontecerem dentro da sala de aula? E o pior que não foi só eu que pensei assim. A dúvida era geral. Mas depois a gente pegou gosto pela 'coisa'... (Risos). A gente tinha boas idéias. Mas na hora de escrever, sobrava pra quem? Para o pessoal da Língua Portuguesa. E eu como sou da área, buscava bibliografias que ensinasse como escrever um projeto de pesquisa. Foi boa a experiência! Ao menos aprendi a escrever um projeto. Muito válida mesmo, essa experiência. Poderiam voltar, os alunos gostavam! (Professora de Língua Portuguesa, que atuou na escola extensão, trabalhando com projetos)

Os projetos foram apresentados ao final do ano letivo, numa noite de culminância, de todo andamento do ano letivo de 2001. Não constam maiores informações neste primeiro momento do percurso do projeto entre os Terena da Aldeia Bananal, existindo um pequeno relato da coordenação pedagógica da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro.

...Diante da diversidade de situações, foram adotadas três encaminhamentos, ou seja, um para o matutino, outro para o noturno e

outro para as aldeia (Limão Verde¹⁴ e Bananal), os quais serão avaliados posteriormente, visando algumas adequações.

Com os professores lotados nas aldeias foram tratadas algumas situações específicas, tais como: banco do livro (encaminhamento), capacitação prevista para os professores, reposição de aula, reclassificação e uma articulação mais próxima possível com a coordenação pedagógica. (Maria Goretti, coordenadora da U.E.R Cel. José Alves Ribeiro em reunião com os professores dia 31/03/2001 na sede)

Destaco ainda uma vasta preocupação por parte da coordenação pedagógica, quanto à reposição de aula. Durante o ano de atuação da escola extensão, a administração indireta era feita pelas lideranças da aldeia, que atuavam no período noturno como “fiscais” dos que atuavam na escola. Não interferiam, mas marcavam presença, como que “guarda de trânsito”, que sabendo da sua presença, diminuimos a velocidade do nosso veículo. Nos casos de falecimento ou alguma atividade importante, solicitavam aos professores a dispensa dos alunos da aula. Os professores reuniam-se, e acatavam o pedido da comunidade. Vale lembrar, os dias de chuvas intensas no horário de início das aulas, como inúmeros outros que preocupavam o desenvolvimento do planejamento anual dos componentes curriculares.

Em análise à documentação da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, no ano de 2001 encontrei nas atas da escola o registro da jornada pedagógica com a participação dos professores que ministram aulas na Aldeia Bananal e do primeiro Conselho de Classe efetuado dentro da escola-extensão, com ênfase no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja discussão envolvia as competências e as habilidades, assim definidas pelo próprio Ministério da Educação (MEC):

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.

¹⁴ É importante destacar que em vários trechos ou entrevistas ao falar sobre a escola do Bananal, também se fala sobre a escola da Aldeia Limão Verde. As extensões existiram no mesmo período. E a escola indígena de Ensino Médio também foram criadas na mesma época. A escola do Limão Verde é denominada atualmente: Escola Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias.

As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Nesse Conselho de Classe do primeiro bimestre, aos professores foi solicitado um trabalho dentro da escola-extensão na Aldeia Bananal, voltado a preparar o aluno para o ENEM, proposto pelo Ministério da Educação. Aos professores cabia a tarefa de desenvolverem suas aulas, sabendo que seus esforços estariam sendo medidos ao final do ensino médio. Com isso se verifica uma homogeneização curricular, não avançando o currículo em relação a “diferença” tão marcada nos discursos efetuados em direção a escola-extensão inserida na aldeia Bananal.

A participação no ENEM, pelos alunos da terceira série do ensino médio, desde o primeiro momento foi bastante expressiva, continuando até hoje. Não há evasão. A participação é em massa.

A escola organiza o ônibus, para levar os alunos até o local da prova. As provas sempre foram aplicadas na cidade de Aquidauana, mesmo com um grande quantitativo de alunos indígenas dos PIN Taunay e Ipegue, realizando o exame. O exame tornou-se uma prática nos últimos anos. Todos aqueles que terminaram o ensino médio e não fizeram o vestibular para nenhum curso, optam por realizar todos os anos a avaliação do ENEM, porém observo que existe um preconceito em relação aos alunos da escola-indígena que fazem a avaliação do Exame Nacional de Ensino Médio, pois acreditam que por causa dessa unidade escolar a média da escola (no tempo da extensão) é “puxada para baixo” apontando a escola na aldeia como principal “culpada” pelo baixo desempenho.

O ônibus que leva os alunos para realizar o “provão”, como os Terena dos PIN Taunay e Ipegue, denomina o ENEM, sai do Ipegue por volta das sete horas e percorre as principais aldeias, pegando os alunos que vão fazer as avaliações. Por volta das nove horas os alunos chegam à zona urbana e antes de se dirigirem aos locais de provas, seguiam no tempo da extensão e no primeiro ano da criação da escola indígena, até uma chácara de familiares do professor

Fernando Brunet (professor no tempo da extensão). Lá, eram servidos com almoço preparado com a contribuição de todos os outros professores que atuavam na escola.

Para incentivar a participação no ENEM, o Ministério da Educação enviou cartilhas esclarecedoras às escolas públicas que possuíam o ensino médio definindo quais eram as cinco competências e as vinte e uma habilidades:

COMPETÊNCIAS

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.

3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre a linguagem coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

A tomada de posição frente a essa nova realidade apresentada na escola-extensão inserida na aldeia foi uma reestruturação no processo de ensino-aprendizagem nos componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Disciplinas essas que apresentavam maiores dificuldades por parte dos alunos. As deficiências estavam na leitura e interpretação de situações-problemas por elas apresentados.

O ENEM juntamente com a proposta da escola Guaicuru, provoca junto ao espaço escolar uma busca na qualidade de ensino, pois para algumas pessoas, envolvidas na apuração dos resultados e que dependiam dele para diversos fins, acreditavam que as salas de aula na escola-extensão, são as que “derrubam” nas estatísticas oficiais, o rendimento da escola-sede. E para solucionar o problema recorriam ao conselho de classe.

Os Conselhos de Classe se resumiram a uma visita periódica da coordenadora pedagógica da escola-sede a escola-extensão, cujos objetivos eram:

verificar o rendimento do aluno (superior ou inferior a média bimestral), através de gráficos estatísticos de rendimento escolar e a atuação dos professores. O conselho era composto pela direção, coordenação pedagógica, professores e representantes de turmas (líderes de sala). Nas atas do conselho, encontrei anotações referentes ao número excessivo de faltas de alguns alunos, as dificuldades detectadas na aprendizagem da classe ou de um aluno em específico.

Em Conselhos de Classe é comum encontrarmos casos de indisciplina. Na Aldeia Bananal, através da minha vivência, junto aos Terena, considero inexistente os casos de indisciplina na escola.

O ano de 2001 foi um ano letivo muito tumultuado para a Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, pois houve greve na segunda quinzena de setembro, fechamento de salas de aula por não possuírem o número mínimo de alunos para sua efetiva permanência e disputa ao cargo de direção que por conflitos internos incitou a desordem, travancando o andamento pedagógico. A coordenadora pedagógica no tempo de escola extensão Maria Goretti de Souza Gama, assim define o ano de 2001:

(...) A prática pedagógica desenvolvida no corrente ano letivo junto a Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro, contendo alguns registros neste caderno, são notáveis alguns avanços significativos, ocorridas diante de muitas dificuldades, especificadas a seguir:

1. Avanços:

- a implantação dos Projetos de Pesquisa como alternativa metodológica enriquecedora;
- a apresentação dos Projetos de Pesquisa à comunidade escolar, procurando num primeiro momento integrar os alunos do matutino, noturno e aldeias;
- a apresentação dos Relatórios dos Projetos de Pesquisa nos seus respectivos turnos e em cada aldeia (Bananal e Limão Verde); (...)

2. Dificuldades:

- (...) a dificuldade na operacionalização dos Projetos de Pesquisa ocasionada por problemas de lotação dos professores, horários de aula, frequência flexibilizada [não adotada pela escola-extensão], falta de recursos bibliográficos, falta de fundamentação teórica – metodológica, a não integração entre os professores, entre outras situações;
- o elevado índice de evasão escolar, provocando o fechamento das salas de aula no segundo semestre, desestabilizando toda a escola por conta de mudanças na lotação dos professores e nos horários de aulas, resistência dos alunos na aglutinação de turmas, etc.;

- a inoperância do segundo semestre, a partir do mês de setembro decorrente da desestabilização da escola pelo motivo exposto, deflagração de greve, culminando com a anulação da eleição para diretor, diretor-adjunto e colegiado escolar.

O ano letivo de 2002 inicia com encaminhamentos nominais a Secretária de Estado de Educação dos professores que participariam da capacitação indígena oferecida pela mantenedora da escola-extensão. Não consegui saber qual foi a maneira de seleção para participar do evento. Acredito que tenha sido que os escolhidos fizessem parte do quadro efetivo da SED/MS, não perdendo o vínculo no período de férias. Os outros profissionais deveriam passar por convocação, no início do período letivo, ficando impossibilitados de saber para qual escola iriam e se iriam ser convocados, após o começo das aulas.

Foi escolhido para participar do curso, um professor indígena, que não pertencia ao quadro efetivo. Porém, sua permanência na escola-extensão era fato. Os professores selecionados foram: Arilda Castro dos Santos (não-indígena); Dinayde Jorge de Oliveira (indígena) e Sandro Roberto Vitorino Nimbú (indígena). Os selecionados participaram respectivamente dos seguintes cursos: Educação Escolar Indígena; Língua Terena e História Terena.

Na capacitação foram entregues aos participantes, materiais didáticos e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, cuja elaboração estava a cargo dos indígenas de diversas etnias com relatos de experiências nas escolas de ensino fundamental.

No curso Educação Escolar Indígena as temáticas trabalhadas foram:

- Os Índios e a Cidadania;
- Educação Indígena;
- Escola Intercultural, comunitária, específica e diferenciada;
- Etnoconhecimentos: Currículos diferenciados e temas transversais;
- Comunidade Educativa Indígena: Processos próprios de Ensino e

Aprendizagem

No curso Língua Terena, foram trabalhados:

- Oralidade e Escrita: palavras no idioma Terena

- Multilinguismo dos povos indígenas

- Línguas Indígenas na Escola;

Na capacitação sobre História Terena evidenciou – se:

- Origem das sociedades indígenas do Brasil;

- Diversidade Cultural e Social das Sociedades Indígenas;

- Cosmologia Terena

- Organização Social da Política das Sociedades Indígenas

- Territorialidades Indígenas: Influências do contato com a sociedade envolvente

Ao retornar da capacitação oferecida pela Secretaria de Estado de Educação os professores participantes fizeram o repasse aos outros professores do quadro funcional que lecionam na aldeia. Após o repasse inicial, os participantes do curso, propuseram junto à coordenação pedagógica, com registro em ata a continuação dos estudos propostos na capacitação. Inclusive a adequação do calendário escolar/ 2002 e a reestruturação dos conteúdos programáticos segundo o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), ainda para este ano letivo.

Na segunda etapa da capacitação foram destaques as leis que beneficiam a Educação Escolar Indígena: A Constituição Federal 1988; a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, os Decretos Federais e Estaduais (Parecer 14/99; Resolução 03/99 do C.N.E, entre outros).

Nesta segunda fase destacou a criação da escola indígena de ensino médio em terras indígenas, mantida pelo governo estadual e a criação de um plano de cargo e carreira, com concurso diferenciado para as escolas localizadas na aldeia, evidenciando a formação diferenciada e o ensino bilíngüe. Após essa discussão não houve nenhuma outra enquanto a Unidade Escolar de Referência atuou junto aos indígenas do Posto Indígena de Taunay e não conseguiram efetivar o calendário escolar diferenciado e nem relacionar os conteúdos dos componentes curriculares à realidade da aldeia.

No ano letivo de 2002, na escola-extensão na aldeia Bananal havia quatro salas de aula funcionando (duas de primeira série, uma de segunda série e

uma da terceira série do ensino médio), o desenrolar durante o ano foi o mesmo do ano anterior sem muitas mudanças, havendo apenas uma intensificação nos trabalhos de projeto, trabalhando os temas:

1ª Série: Esporte e Cultura Terena

2ª Série: Religião: Uma questão de fé

3ª Série: As profissões nas comunidades indígenas e Arte Indígena: Ontem e Hoje.

Os temas dos projetos foram escolhidos pelos professores e alunos da escola-extensão, partindo de um pressuposto diverso de possibilidades em relação: a) ao esporte praticado, como o futebol e o voleibol, interpretado de acordo com a cultura Terena; b) as diversas religiões no mundo e dentro do PIN Taunay, para uma relação de respeito à “crença” do outro; e c) as profissões dos Terena (artesões, agricultores, etc.) como fonte de trabalho e renda para o sustento familiar.

Neste ano o diferencial estava na culminância do projeto ocorrer ainda no primeiro semestre na Aldeia Bananal, no prédio cedido onde funcionava a escola extensão com a presença da comunidade local, professores, coordenação pedagógica e direção-adjunta. A escola neste ano letivo trabalhou nas aldeias apenas o Conselho de Classe e as reuniões pedagógicas (junto aos professores da sede). E acredita que essa passividade, esteja marcada pelas eleições para governador e presidente da república, que sempre acabam por influenciar as atividades escolares, principalmente nas aldeias quando acontecem os movimentos políticos (reuniões, comícios, etc.). Os alunos deixavam de freqüentar as aulas. Ressalto neste ano letivo, a capacitação oferecida aos coordenadores pedagógicos da rede, pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Tendo início da discussão, de uma proposta que ofertava um novo currículo referencial, tendo como base o método histórico, “fundamentados na Ciência da História, que propicia o acesso ao conhecimento da luta dos homens no interior da sociedade” (Referencial Curricular, 2004, p.07) que constituem o conhecimento que estará sendo repassado em sala de aula.

Nas atividades letivas do ano de 2003, não se verifica uma proposta de atuação pedagógica e/ou metodológica para as aldeias, havendo manifesto grevista entre os professores no início do segundo bimestre. Funcionaram neste ano seis turmas de Ensino Médio (Três da primeira série, duas da segunda série e uma da terceira série do Ensino Médio), colocando a escola de ensino médio do Bananal, como a maior em quantitativo de alunos indígenas de Mato Grosso do Sul. Neste ano letivo foi dado andamento em projetos individuais por sala e um projeto único por escola intitulado: “Onde colocaram meu dinheirinho”, trabalhando em sala de aula vários temas que envolvem a relação cidadão e escola; o sistema tributário nacional; a gestão democrática dos recursos públicos e cidadania. Este projeto em nível de escola representa o desenvolvimento das atividades proposta na capacitação do Programa Estadual de Educação Fiscal.

Os projetos trabalhados pelas turmas do Ensino Médio em 2003 foram:

1ª Série: A Política e o Índio no estado de Mato Grosso do Sul.

Resgate Cultural do Idioma Terena

A História do General Rondon

2ª Série: Saúde Indígena de 1990 a 2002 nas Aldeias: Bananal, Lagoinha, Ipegue e Água Branca

O Índio no contexto da sociedade

3ª Série: Clonagem

Estes projetos de pesquisa trabalhados no ano letivo de 2003 possuíam características locais, como: a política, a cultura Terena, a saúde e o índio Terena no contato com não-índio e seu atual relacionamento frente à sociedade envolvente. Com a noção não mais de contato, mas como parte da sociedade brasileira com suas peculiaridades. O projeto da terceira série do ensino médio envolvia o tema clonagem, por estar em evidência neste ano à clonagem de seres humanos.

Os projetos citados foram desenvolvidos pelos professores em observância à capacitação ocorrida em 2002, voltando as atividades em sala de

aula á realidade da localidade onde a escola está inserida. Os projetos tiveram culminância em julho de 2003, antes do período de férias escolares.

No ano letivo de 2004, foi o período em que a escola-sede se envolveu significativamente com a escola-extensão, numa preocupação de planejar atividades que favoreçam o desempenho do aluno, aliado a proposta da escola-sede e do componente curricular do professor, fato este verificado no documento da coordenação pedagógica denominado: Súmula do Conselho de Classe do Ensino Médio – Aldeias.

O ano letivo se inicia com 190 matriculados nas séries do Ensino Médio, possuindo ao término 35 desistentes, dos quais 32 eram indígenas e um reclassificado de acordo com a resolução SED/ MS sendo a maior evasão registrada nas aldeias desde a implantação da escola extensão, cujas causas apontadas são: contrato no corte de cana, nas usinas de açúcar e álcool; gravidez no período letivo e abandono das atividades escolares; dificuldades nos componentes curriculares da área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia).

A Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro desenvolveu um projeto de formação continuada para professores (inclusive os que atuavam nas aldeias) com o título: Currículo de Referência do Ensino Médio, que trabalharia os fundamentos legais e teórico-metodológicos que embasam o Currículo de Referência para o Ensino Médio, proposto pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para sua estruturação/ implantação na Unidade Escolar, porém não constava nesse novo currículo como trabalhar na escola-extensão.

Com esta capacitação a escola reestrutura seu plano de ensino, havendo uma padronização de conteúdos em todas as escolas estaduais que oferecem o ensino médio no município de Aquidauana, inclusive na escola-extensão na Aldeia Bananal. Segundo os idealizadores está prática facilitaria. No caso do aluno ser transferido para uma escola dentro do perímetro urbano, não sofreria as conseqüências da defasagem de conteúdo.

Tal prática provocou desinteresse nos alunos indígenas, já que o que interessa na vivência escolar dos alunos da escola-sede, não produzia o mesmo interesse no aluno da escola extensão. Na escola-extensão coube aceitar o novo currículo, porém, com uma diferença, estava sendo implantado o Projeto Educom.Rádio Centro-Oeste.

Vejo que o ponto principal da escola esteve em 2004, fui aluna da escola e depois acompanhei meus filhos... Lembro que o conteúdo não tinha mais haver com a gente tudo mudou e não porque a gente queria mais fácil, porque a sua matéria era difícil [no ano de 2004 atuei como professor de Física do Ensino Médio], mas a gente entendia, tinha haver com a gente, os exemplos eram nosso. Mas algumas disciplinas viro confusão na nossa cabeça... Minha irmã desistiu, aliás, a sala dela desistiu... Tinha aquela sala perto da secretaria da escola... Eu acho que era o primeiro ano "I" do Ensino Médio, sobrou só quatro ou cinco alunos no final do ano. Acho que foi o currículo que assustou, mais o jeito de ensinar de alguns professores. (Beatriz, aluna e mãe de aluno da escola – extensão)

O projeto Educomunicação pelas ondas do rádio (Educom.rádio Centro-Oeste) foi criado em 2001 através de contrato entre a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo e o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), tendo como objetivo criar nas escolas públicas, um ambiente que favoreça as manifestações colaborativas entre os membros da comunidade educativa e exclua as manifestações de violência física e simbólica.

Os objetivos da rádio-escola eram usar a linguagem e a produção radiofônica dentro do espaço escolar. No estado de Mato Grosso do Sul, foram vinte escolas contempladas, distribuídas entre dez cidades beneficiadas com os aparelhos radiofônicos oferecidos para desenvolver o projeto. Em Aquidauana, a então escola-extensão na aldeia Bananal foi a única a receber os aparatos para desenvolver o projeto juntos aos indígenas.

A apresentação do Projeto Educom.rádio Centro-Oeste, na Aldeia Bananal aconteceu em vinte e cinco de março de dois mil e quatro, após capacitação na cidade de São Paulo/ SP das professoras Dinayde Jorge de Oliveira e Nilce Gonçalves dos Santos, escolhidas por fazerem parte do quadro

permanente da SED/ MS. O projeto se dá com capacitação de 20 alunos e quatro integrantes da comunidade do Posto Indígena de Taunay, com encontros no período vespertino, acompanhados num período de seis meses pela Universidade de São Paulo (USP) e depois de efetuado pela própria unidade escolar acompanhados pela SED/ MS. Neste período a grande dificuldade estava na entrega dos aparelhos, causando transtorno na capacitação dos alunos para efetivação do projeto.

A rádio-escola funcionava nos intervalos recreativos das aulas com programação desenvolvida pelos monitores (coordenadores do projeto na aldeia) junto com os alunos capacitados, sempre com temas relacionados ao cotidiano da aldeia.

Foi proposto neste mesmo ano letivo o projeto Transitando do Departamento de Trânsito de Mato Grosso do Sul (DETRAN/MS) e da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) que não foi aceito pelos professores e nem pela comunidade, pois dependia de situações que na aldeia não ocorre (ruas sinalizadas, tráfego constante, veículos automotores, entre outros).

Inúmeros problemas constam em relatos efetuados por professores e comunidade escolar que causaram muitos tumultos neste ano letivo, havendo necessidade de solicitação da força policial entre os quais: alunos alcoolizados, pessoas estranhas no espaço escolar, evasão após o intervalo para juntar a grupos externos embaixo de mangueiras num terreno baldio enfrente a escola.

Os alunos ou pessoas da comunidade juntavam em frente a escola embaixo de árvores, mangueiras, para conversar e/ ou namorar, às escuras... Os alunos saíam sem a permissão dos professores, dificultando o controle da permanência dos alunos na escola... Iam pra lá não entregavam os trabalhos solicitados. Não faziam avaliação. Tinham sérios prejuízos. (Leliane, professora na escola extensão)

No ano letivo de 2005, acredito que seja devido aos acertos para criação da escola indígena não se verifica uma atuação expressiva, constando apenas as frases: “_ nas aldeias o trabalho vem sendo desenvolvido dentro da

normalidade” (Anotações diárias da coordenação pedagógica/2005), sem maiores relatos, principalmente após o mês de maio, quando se efetiva a proposta.

2.2 Prática Pedagógica: Trabalhos de equivalência nos padrões de organização da escola-extensão na aldeia e a relação “desconfiada” entre índios e não índios no espaço escolar

Entendo por prática pedagógica na escola indígena as ações efetuadas neste espaço que beneficiam o processo de ensinar e aprender através dos “saberes” provindos de experiências vivenciadas dentro e fora dos seus limites físicos pré-estabelecidos.

A escola que na aldeia está inserida (seja indígena ou escola-extensão) tem que possuir ações norteadas pela comunidade indígena local e que em sua prática pedagógica esteja explícita tal característica. Sendo capaz de produzir um diálogo fronteiriço que ressignifique no dia-a-dia à aplicação dos componentes curriculares.

Ao ser autorizado o funcionamento de uma extensão da Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro, em 1999 para atender a região do Distrito e do PIN Taunay, não foram determinados estudos que contemplassem as especificidades do local onde a escola estava sendo inserida. A escola chegou ali pronta, acabada, pois era extensão de uma escola urbana, não teria como traçar outros caminhos para sua efetivação, o jeito foi a comunidade adequar-se ao modelo imposto.

Não teve diferenciação na implantação, porque eles eram extensão aqui da escola... Mas a gente cuidava! Acompanhava a parte de planejamento. Toda essa parte a gente tinha cuidado de acompanhar sim! (Professora Selma, diretora da U.E.R Cel. José Alves Ribeiro, na implantação da extensão na Aldeia Bananal)

Quando iniciou as atividades escolares na Aldeia Bananal, a grande dificuldade estava no relacionamento entre alunos e professores, numa via de mão-dupla: o professor sabia o conteúdo tinha que trabalhar, pois existia uma

ementa curricular da escola-sede, para cada componente curricular, porém seus “olhares” estavam voltados a deixar o aluno “sentir-se bem” no espaço escolar, ou seja, criar alternativas que fizessem com que os alunos participassem das aulas. Cada professor fez essa abordagem a sua maneira. O aluno buscava o conhecimento, porém sem conseguir questionar e/ ou expressar seu posicionamento, junto ao docente que estava lecionando naquele momento.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), em seu artigo 32 trata da Educação diferenciada, restrita ao ensino fundamental, mas os princípios declarados na Constituição permite estender a todos os níveis de ensino. Ao propor a implantação da escola-extensão na Aldeia Bananal, não foi externada por nenhum técnico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul a preocupação em estar informando a Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, sobre tal necessidade.

Não foi discutida esta parte [educação diferenciada], nós trabalhávamos como trabalhávamos aqui... Português, Matemática, História. Não tinha língua deles, a língua materna, que é a Terena. Não tinha. Eram só os professores que iam lá e faziam a parte pedagógica... Português, História, Geografia, Biologia... Mas a gente tentava trabalhar ai... O lado deles... (Professora Selma, diretora na época da implantação da extensão)

A Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, mesmo sem esta informação da mantenedora, buscava através da aula de projeto, desempenhar um papel diferenciado em relação à escola-extensão, pois os moradores e as lideranças buscavam participar ativamente da escola, não tanto nas reuniões entre pais e professores, mas nas inúmeras atividades extraclasse promovidas pelos educadores que atuavam na escola-extensão.

As atividades extraclasse estavam diretamente ligadas às exposições de trabalhos confeccionados pelos alunos, campeonatos de futebol, campeonato de voleibol, desfiles da musa Terena entre outros. A escola era o centro para efetivação dessas atividades, que eram desenvolvidos no horário de aula, ou ocorriam/ tinham culminância nos finais de semana, com a participação da comunidade e dos professores.

A gente passa informações pra eles... A gente conhece eles intimamente, né! Passa a ter amizade. A gente de vez em quando fazia um campeonato de futebol, ia lá brincava, junto com os professores, jogava com eles na brincadeira. Então a gente tinha uma intimidade, de amizade... Aprendi muito com eles a cultura deles. (Prof.^a Selma Diretora da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro).

Pude perceber a relação estabelecida entre a comunidade Terena dos PIN Taunay e Ipegue e alguns professores que participavam ativamente das atividades que aconteciam na aldeia. Porém, mesmo realçando a idéia de aprender na relação, no trecho “aprendi muito com eles”, todos os professores, inclusive eu, acreditava que estava indo lá para “levar o conhecimento” àqueles desprovidos de saber.



FOTO 08: Campeonatos esportivos organizados pela comunidade
Foto: Tainara Terena

No período de atuação da escola-extensão na Aldeia Bananal (2001-2005) se verifica os trabalhos pedagógicos idênticos aos aplicados na escola-sede com nenhuma ou mínima diferenciação no que se refere à ementa curricular e ao planejamento das atividades da coordenação e/ ou dos professores.

As análises efetuadas na prática pedagógica da escola-extensão partem da proposta da Escola Guaicuru – Proposta Político Pedagógica, cujos pilares temáticos estavam alicerçados na: Formação Cultural; Formação Econômica e Formação Política. Partindo do lançamento dessa proposta saliento que a escola-extensão na aldeia viveu dois grandes momentos que retratam como a prática pedagógica fora desenvolvida pelos componentes curriculares.

No primeiro momento compreende o ano letivo de 2001 a 2003, cujo trabalho estava embasado no documento da escola denominado: Parâmetros Curriculares do Ensino Médio da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro, organizado pela equipe técnica e corpo docente dessa unidade escolar tendo como objetivo a adequação do currículo do ensino médio de maneira sistematizada e organizada. Este documento resulta de estudos e reflexões dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), as Diretrizes Curriculares de Mato Grosso do Sul, a Proposta Político Pedagógica para o Ensino Médio da Escola Guaicuru e as Matrizes Curriculares de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que contribuíram para o foco do período - os projetos de pesquisa.

Com toda esta articulação que são evidenciadas nas atas/ relatórios da unidade escolar, a escola-extensão é apontada como entrave no bom andamento das atividades, pois não possuíam recursos próprios para aquisição de recursos bibliográficos entre outros. Nesta época a dificuldade apontada pela equipe técnica da unidade escolar foi à redução da carga horária de alguns componentes curriculares, devido à implantação das “aulas de projeto”.

Anexo II da Resolução/SED N° 1461, de 17 de janeiro de 2001.

PLANO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Ano: a partir de 2001

Período: Noturno

Dias Letivos: 200 (duzentos) dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos/ 05 (cinco) dias letivos

Área de Conhecimento	Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	2	2
	Literatura	2	2	2
	Artes	1	1	1
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	2	2	2
	Química	2	2	2
	Biologia	2	2	2
	Matemática	2	2	2
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
	Geografia	2	2	2
	Ciências Sociais	2	2	2
Subtotais	Horas aulas semanais	19	19	19
	Horas aulas anuais	760	760	760
	Horas Anuais	634	634	634
Língua Estrangeira Moderna		1	1	1
* Áreas de Conhecimento e Eixos Formadores		6	6	6
Subtotais	Horas aulas Semanais	7	7	7
	Horas aulas Anuais	280	280	280
	Horas Anuais	233	233	233
CARGAS HORÁRIAS TOTAIS	Horas aula Semanais	26	26	26
	Horas aulas Anuais	1040	1040	1040
Anual em horas		867	867	867

* A parte Diversificada, além da Língua Estrangeira Moderna, abrangerá as Áreas de Conhecimento, por meio de Projetos de Pesquisa considerando os Eixos Formadores

A parte diversificada, definida no Plano Curricular do Ensino Médio, de acordo com a Resolução nº 1461, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, publicada em 17 de janeiro de 2001, além de uma hora aula em Língua Estrangeira para cada série do Ensino Médio, possui um componente chamado Áreas de Conhecimento e Eixos Formadores, com seis horas aulas semanais, propondo interdisciplinaridade, nas atividades pedagógicas.

Na escola-extensão da aldeia Bananal, foram sistematizadas as ações dos projetos de pesquisa, proposta da escola-sede para o andamento do trabalho pedagógico. Havia duas propostas uma para o ensino médio diurno e outra para o ensino médio noturno. Como a escola-extensão desenvolvia suas atividades no período noturno foram assim distribuídas à carga horária das Áreas de Conhecimento e Eixo Formadores.

Proposta de Sistematização dos Projetos de Pesquisa/ Ensino Médio 2002

Distribuição da Carga Horária Semanal

Noturno

Série	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
1ª	02	—	03
2ª	—	03	02
3ª	03	02	—

Está carga horária compreendia uma hora-aula (cinquenta minutos) de Metodologia Científica e as outras horas restantes de desenvolvimento de um projeto de pesquisa cujo tema fora proposto pelos membros da comunidade escolar. Em todos os projetos desenvolvidos durante os anos de 2001 a 2003, estavam relacionados com temáticas da Aldeia (DST/ AIDS; Alcoolismo, Gravidez na adolescência) ou de temas da atualidade, como por exemplo, clonagem de seres vivos.

Para atuar nos projetos de pesquisa foram lotados dois professores em cada série, observando a carga horária proposta e as áreas de conhecimento da formação do profissional conforme mostra a tabela acima.



FOTO 09: Decoração feita pelos alunos para atividades Extraclases. (Noite Cultural e “formaturas”).
Foto: Tainara Terena

Ressaltar que essa forma de trabalho foi de grande expressividade entre os alunos Terena dos PIN Taunay e Ipegue seria pouco. Porque o que observei foi um período de diálogo entre as relações sociais e históricas dos indivíduos na escola inseridos, com a proposta de desenvolvimento pedagógico da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro. Essa forma de desenvolvimento do currículo proporcionava a participação do outro na efetivação dos saberes da escola do não-índio. Rompendo um grande obstáculo existente na atuação da escola-extensão entre 1999 e 2000, quando o diálogo entre alunos e professores era mínimo, devido ao não relacionamento (próximo) entre esses indivíduos.

Eu buscava trabalhá sempre como eu disse a cultura deles. E no desenvolver do ano eu analisava os conteúdos que deveriam ser

passado em relação ao currículo, né? Que era o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio e sempre na coleta de dados durante o ano no final de cada ano letivo nós fazíamos uma festa e tinha como nome Noite Cultural Indígena. Nós fizemos três noites culturais indígenas e... Esse foi um meio de incentivá-los. E onde a comunidade toda estava presente. Eles colocavam seus trabalhos em exposição, havia festa de teatro, né? E focava bastante a cultura, dança e... E os demais conteúdos né? Principalmente as peças teatrais, as músicas que eles gostavam muito, as apresentações e nós contávamos com um público bastante grande, eles se interessavam mesmo, lembro bem das atividades que eram feitas, tinham as formaturas que eles participavam, onde eu incentivava bastante a questão da decoração... (Leliane Leonel, professora no período da escola extensão)

Neste depoimento pude verificar a idéia de cultura como alguma “coisa”, fixa que está junto aos Terena apenas para ser repassado, concebendo a está “ sociedade como estática e o indivíduo como passivo” (SILVA, 1996, p. 163). E que todas essas “coisas” que estariam entre os Terena, serviria para ser vivenciada apenas no seu próprio “universo”, é como repassar esses “bens” do jeito como são (e não como estão), mantendo o trunfo da tradição “preso” em seu próprio lugar. Backes (2005, p.06), afirma que:

Pelo contrário, a cultura significa muito mais *fazer algo com as coisas*, ou seja, ela é produtiva. Desta forma, é possível dizer que diferentes coisas foram feitas e que tantas outras podem ser feitas. A cultura é o campo das possibilidades, da contingência, da contestação, da criação. (...) A cultura, muito mais do que um processo de transmissão, é um processo de instituição, constituição e posicionamento dos sujeitos.

E dentro dessa noção de cultura, onde as narrativas são produzidas e reproduzidas, e no caso da escola-extensão, em algumas disciplinas era dada a possibilidade de instituir a vivência Terena, valorizando suas formas de vida dentro do espaço escolar. Mas também nesse mesmo viés, ocorria a desvalorização das outras narrativas culturais, num processo que afirma como devem ser assumidas as identidades e onde está a diferença neste contexto. Porém, penso que foi a maneira encontrada pela unidade escolar, para “garantir” aos indígenas a “preservação” da sua identidade étnica e evidenciar a diferença contida na escola-extensão.

A cultura produz narrativas de si e do outro, dizendo como deve ser a identidade e a diferença. (...) Assim se produzem as identidades particulares que legitimam, autoriza, dividem, excluem ao mesmo tempo em que outras são deslegitimadas, desautorizadas, divididas, excluídas. As posições não são fixas. Elas mudam de acordo com as relações de poder (...). (BACKES, 2005, p. 07)

No período de desenvolvimento dos projetos de pesquisa se observa uma maior aproximação entre a equipe técnica-administrativa da sede com a comunidade escolar da extensão na Aldeia Bananal, pois mesmo acompanhando da sede, a coordenação possuía a relação nominal dos projetos e os relatórios do desenvolvimento das atividades que culminava com a apresentação dos temas desenvolvidos semestralmente ou anualmente.

CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DOS PROJETOS DE PESQUISA

Fevereiro/ Março

Apresentação do Projeto de Pesquisa a Comunidade escolar e entrega de uma cópia a coordenação pedagógica da escola.

(...)

Junho/ Julho

Elaboração do Relatório Final pelos alunos de cada turma, sob orientação/ coordenação dos professores envolvidos

Apresentação do Relatório Final à comunidade escolar e entrega de uma cópia do mesmo à Coordenação Pedagógica da escola.

Rotina de trabalho

Devem ainda, manter articulação direta com a Coordenação Pedagógica da escola para a orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho proposto.

Apresentação dos projetos na Aldeia com a participação da direção, coordenação, professores e comunidade em geral.

(Memorial da Coordenação Pedagógica do Ensino Médio, 2001-2003)

Na realização dos projetos de pesquisa a Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnológicas foram a que mais trabalharam com trabalhos de equivalência (em especial o componente curricular: Artes), ou seja, os conteúdos eram da escola do não-índio, “ensinados” com um “pouco” dos conhecimentos indígenas.

Nesta concepção, não podemos entender que esta alternativa de transmitir os conteúdos programáticos estava errada. O que se buscou foi colocar nos “pratos da balança”, o que recebia dos indígenas, e o que era oferecido pelos não-índios, através da escola, tentando deixar as “medidas” equivalentes e ali

eram depositados os saberes produzidos pelo povo Terena e os produzidos pela sociedade dos não-índios, sendo o papel da escola naquele momento para proporcionar a “troca” e o diálogo intercultural. Silva (1998, p.31) define a escola na aldeia, como:

O lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentos no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado.

Na escola-extensão na Aldeia Bananal a disciplina de Artes “abraçou” o projeto para si (ou foi obrigada a tomar este posicionamento), junto com a disciplina de Ciências Sociais por entender que cabe ao professor de Artes ser o “agente formador de cultura” e o ministrante de Ciências Sociais aquele que conhece as necessidades locais. É fazer a junção de quem é capaz de problematizar com aquele que concretiza a problematização inicial do projeto, ou seja, tornar o que está escrito, em obra artística visual. As outras disciplinas acabaram se tornando o contribuinte parcial das atividades.

Essa contribuição dos outros componentes curriculares se dava de maneira discreta. Os professores continuavam em sala ministrando conteúdos programados a cada série. E o que estava sendo ensinado poderia ou não contribuir com a realização do projeto. Por exemplo, em Matemática a contribuição estava nas formas geométricas na confecção de cerâmicas. No estudo de volume que contribuiu quando o tema do projeto semestral foi o alcoolismo, ou seja, o volume de álcool ingerido que “poderia” causar danos à saúde. Na Biologia a reprodução humana e sua relação com a gravidez precoce.

Cada componente curricular teve sua contribuição teórica. A prática tornou a principal função da disciplina de Artes, que desenvolvia as teorias apreendidas em sala de aula de maneira concreta.

Nós desenvolvemos projetos que buscamos a cerâmica Terena, né? Fizemos as cerâmicas em miniaturas, mais fizemos na escola e o porque daqueles desenhos (...) As comparações das outras tribos, também uma comparação com os Kadiwéu, tinham uns desenhos também, um símbolo ... E ia trabalhando os artistas da cidade envolvendo essas faces da própria arte indígena, porque eu acredito que trabalhar com Artes é isso aí... De enriquecer. (Leliane, professora da disciplina de artes na escola extensão)

Penso que os componentes curriculares: Artes e Ciências Sociais, nos Projetos de Pesquisa, tinham como objetivo principal “aumentar as possibilidades de leitura do mundo” (MARTINS, 2007) capaz de provocar o “olhar”, naquilo que se “vê e não se enxerga”, numa visão que parte de cada um para o todo numa concepção de entender e dar valor naquilo que se possui e vivencia. Assim, os projetos de pesquisas, desenvolvidos pelos componentes curriculares, deveriam a partir da escola-extensão ser os “mediadores” entre ela própria (escola) e a comunidade Terena.

Ambos os componentes curriculares (Artes e Ciências Sociais) oferecem respostas a comunidade Terena (de que a escola estava ali para contemplar suas necessidades) e recebem os questionamentos das outras disciplinas, numa troca simultânea de complexidade da articulação entre índios e não-índios, através da simples experiências de mediadora cultural, sendo capaz de criar este novo espaço na escola-extensão da Aldeia Bananal, dentro de padrões próprios de organização que estava sendo construído neste momento.

Assim, com as aulas de projetos, existe uma aproximação entre alunos e professores numa constante “troca” de saberes que contemple a aprendizagem, sendo que neste momento, os professores sentem a necessidade de “despir” das suas convicções de “centralizador do saber”, que fazia com que não alterassem aquilo que estava posto no currículo. Os alunos no início ofereceram resistência, não pretendendo deixar e nem ressignificar o que é seu, aquilo que é da comunidade, do lócus, pois, traziam as informações solidificadas pelas ações da única relação que conheciam – com os mais velhos. Passado, o momento do “contato”, com está nova realidade (o ensino médio na aldeia), os alunos procuram aproximar para entender o que a sociedade envolvente sabe que possa

beneficiar sua auto-afirmação, enquanto índio Terena dos PIN Taunay e Ipegue. A escola-extensão, através dos professores neste momento é a mediadora entre os Terena dos PIN Taunay e Ipegue e os conhecimentos da sociedade dos não-índios.

O professor emancipa a criatividade do aluno, mas por não possuir experiência na educação intercultural, classifica suas ações como resgate do que é de antigamente, a conhecida “valorização do que é do passado”. Esquecendo que o aluno indígena está reproduzindo sua vivência em sala, quando fala da sua cerâmica que produz, da maneira de mensurar; da sua organização política e social e com isso sem perceber “pretende” aprisioná-lo em seu próprio universo.

O que falo de Educação intercultural é através de Fleuri (2003) que afirma que a intercultural propõe uma escola dialógica, onde o diverso faz parte do seu espaço, sem ser “mancha” que provoque a exclusão, buscando através dela (escola) superar as discriminações da sociedade. Através da Educação Intercultural se reconhece a diversidade sociocultural, sem isolar o sujeito, mas permitindo que ele transite entre todos os espaços.

O que nós estamos aqui chamando de intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatiza o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. (FLEURI, 2003, p.41).

Pude verificar ainda com os projetos de pesquisa através do discurso dos professores, a satisfação de terem seus “objetivos” alcançados: ensinar “cultura” dentro da “cultura Terena”, como num ato “heróico” trazer adeptos a sua forma de pensar, deixando claro que a “civilização” chegou, podendo fazer uso de alguns pertences, mas na condição de serem “elementos do passado”.

Nós fizemos vários projetos. Cerâmica, trabalhos com plumas, sementes... Todo um resgate do passado. Lembro-me que veio um professor relatar como era feito antigamente essas peças artesanais que no período era feito de barro e contar o porquê... E eu digo que foi

um resgate muito bom e veio me enriquecer muito. (Professor de projeto de pesquisa na escola-extensão)

O segundo momento verificado na atuação da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro ocorreu entre o ano letivo de 2004 e o primeiro semestre de 2005. O ano letivo de 2003 marca o fim das aulas de projeto, iniciando a partir de 2004 uma nova proposta com os mesmos eixos formadores do ensino médio (Formação Científico-cultural, Formação político-econômica, Formação tecnológica), mas com uma nova grade curricular, tendo como norte o Referencial Curricular para o Ensino Médio, elaborado um para cada grande área do conhecimento. Este Referencial tratava de um ensino partindo dos clássicos produzidos pelas diversas sociedades que constituíram a Ciência ao longo do tempo, ou seja, a partir de agora no currículo escolar imperaria a chamada Ciência da História. O Referencial serviria como fonte de estudo e pesquisa para o professor.

Com esta nova definição é publicada pela SED/ MS em 30 de janeiro de 2004 a resolução 1700 que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

Resolução/SED N° 1700, de 29 de janeiro de 2004.
 MATRIZ CURRICULAR ÚNICA
 Ano: a partir de 2004
 Turno: Diurno/ Noturno
 Semana letiva: 05 (cinco) dias com 05 (cinco) aulas diárias
 Dias Letivos: 200 (duzentos) dias letivos
 Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos.

Area de Conhecimento	Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	03	03
	Literatura	02	02	02
	Artes	01	01	01
	Ed. Física	01	01	01
	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	02	03	03
	Química	02	02	03
	Biologia	03	02	02
	Matemática	03	03	02
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Ciências Sociais	02	02	02
Total da carga horária semanal		25	25	25
Horas aulas anuais		1000	1000	1000
Anual em horas		834	834	834

Com o aumento da carga horária para algumas disciplinas e com o denso conteúdo a ser trabalho começa o pior período de atuação da Unidade

Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro dentro da Aldeia Bananal. Os professores a princípio são convocados para elaborar as ementas curriculares embasados na proposta, de que os conteúdos trabalhados em sala de aula deveriam seguir uma linearidade cronológica: Mundo Antigo e Modernidade gradativamente.

Na primeira série do Ensino Médio as disciplinas trabalhariam com dois temas. No primeiro semestre – O Mundo Antigo, destacando as contribuições da civilização Grega e da civilização Romana e no segundo semestre o tema em destaque seria a Europa Medieval com foco no mundo feudal e a transição para a modernidade.

Na segunda e terceira série do Ensino Médio o tema a ser trabalho pelas disciplinas é a Modernidade. Dividida em duas fases. Na segunda série a Modernidade a partir da sociedade burguesa até o século XIX e na terceira série o tema trataria da era dos monopólios e a crise da modernidade (do século XX aos dias atuais).

Com esta organização do trabalho pedagógico que “fechou” a produção prática do aluno da escola-extensão na aldeia, que estava acostumado, com os projetos de pesquisa, a construir na interação com o professor não-índio, ou seja, na interação dos grupos étnicos (Barth, 2000, p.27), passou com esta prática a construir os saberes de maneira unívoca, pois o professor entrava na sala para lecionar os conteúdos do plano de ensino e os alunos começaram a tomar novas posições negando a interagir no processo, tentando uma negociação eficaz. Hall (2003) enfatiza que o campo cultural, pode ser transformado num campo de batalha com possíveis articulações de resistência e aceitação, podendo até mesmo ocorrer recuos de ambas os lados e na aldeia Bananal, a escola-extensão é o “palco” desse encontro cultural entre os Terena dos PIN Taunay e Ipegue.

Há pontos de resistência e também momentos de superação. Está é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definidas,

mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas. (HALL, 2003)

Os professores relatam que entenderam esta nova proposta (ensino através da Ciência da História) como um meio introdutório dos conteúdos de suas disciplinas a serem aplicados durante o ano letivo e que em muitas situações permaneceu apenas no planejamento anual sem se efetivar por não compreender como aplicar numa escola-extensão dentro da aldeia.

Dava minha aula, acreditava que estava certo. Se era o estudo historicizado que queriam na prática, comecei a colocar um pouco do histórico de como chegaram tal conclusão, mas lá no final percebi que não era só isso, não consegui contribuir com a aprendizagem, e sou franco de admitir, foi o pior período do meu trabalho. (Professor na escola-extensão)

Os alunos por sua vez, em represália a nova proposta criam grupos que prejudicavam o andamento das atividades escolares, porém sabem que é pela escola que conseguiram afirmar sua autonomia frente aos não-índios. Há relatos do principal grupo que causou transtorno para a escola, o “grupo do pé de manga”. Verifico um enfrentamento ao currículo imposto e cada um dos lados (alunos e professores) cria mecanismos de resistência, sem nenhum impedir o outro de agir conforme acreditava ser conveniente para o momento.

Com as aulas consideradas monótonas pelos alunos, começam a deixar as salas de aula para ficar num terreno com várias mangueiras em frente à escola-extensão, ao lado do Posto Indígena. E para isso convidavam amigos para ficarem conversando e tomando bebidas alcoólicas durante o período de aula, voltando à escola para pegar os materiais escolares lá deixados.

Os professores continuaram em sala seguindo com os conteúdos e chamando os alunos a participar das atividades. Porém, como a escola não possuía uma equipe técnica administrava atuando dentro do espaço escolar, ficava complicado o controle e esses problemas eram relatados apenas nos conselhos de classe. E através de encaminhamento de ofício, comunicavam aos dirigentes da aldeia que não tomavam providências, para apaziguar a situação, conforme afirmam os professores que atuaram durante este ano letivo.

No conselho de classe, lembro bem, a partir do segundo bimestre, começou ter estes problemas. Os alunos faltavam muito, ia pro pé de manga namorar e beber, os pais não sabiam... Teve dia de dar aula pra dois ou quatro alunos, o restante lá fora passeando. Teve um conselho que chegamos a um consenso que tínhamos que pedir apoio policial. Não sabia quem era aluno e quem não era. A escola era lotada e isso não aconteceu só em dois mil e quatro. Dois mil e cinco também. Mas o pior período foi o de dois mil e quatro. Não queriam estudar desse jeito. Era conteúdo de mais que não tinha nada haver com eles. Era outra realidade. O tempo inteiro lembrava as aulas de projeto... Ah, quanto ao apoio policial não chegou até hoje. Como dizem isso não é com a gente. (Professor no período da escola extensão na Aldeia Bananal)

Em sala de aula os professores queixam da defasagem de conteúdos das séries anteriores. Da família que não mais participam ativamente da vida escolar de seus filhos. E os alunos fazem proposições quanto à metodologia do trabalho pedagógico, porém sem possibilidade de mudanças. Os alunos pedem atividades culturais e esportivas na escola; uma retomada dos projetos de pesquisa. Inclusive sugeriam temas como: prostituição, drogas, violência e cidadania.

Este período é entendido como a “tomada das armas”. O aluno parte para o ataque ao que está posto e a escola se defende. Tenta fazer acordos que no caso da aldeia, inviáveis a realização total ou parcial, pois não conseguiam sanar as dificuldades básicas e necessárias ao bom andamento das atividades em geral, calcula as necessidades específicas de cada grupo.

O último tempo de aula no ensino médio noturno neste período é flexibilizado¹⁵ (o aluno não é obrigado a ficar em sala, leva atividade para casa e o professor permanece na escola para tirar as dúvidas daqueles que necessitam), mas na escola extensão na aldeia não ocorria, pois a equipe técnica pedagógica acreditava que devido aos imprevistos (chuva, morte de alguém na aldeia, falta de água, celebrações cívicas ou religiosas) que lá acontecia, seria um entrave no bom andamento pedagógico. Após verificarem os problemas relatados acima, foi

¹⁵ Termo utilizado pela SED/MS para designar as ações efetuadas no último tempo de aula do ensino médio noturno.

proposto em um conselho de classe que no último tempo de aula tirariam dúvidas existente devido à defasagem de conteúdos. Fato não sustentado posteriormente.

A coordenação pedagógica da escola-extensão neste ano letivo desenvolve um trabalho voltado mais aos professores devido à nova proposta da SED/ MS, elaborando um projeto específico denominado: Formação Continuada no Contexto Escolar. Os profissionais em educação que atuavam na aldeia participaram da formação, porém, sem muito contribuir com as atividades desenvolvidas na escola-extensão. Não estou afirmando que a formação em si não teve suas contribuições na formação dos professores, mas para a escola-extensão não foi significativa, pois não tratava de temas pertinentes que colaborassem com a escola na aldeia.

Esta formação tratou de um currículo referencial para o Ensino Médio, comum a todo município de Aquidauana, realidade essa que contrapõe a proposta de educação diferenciada aos povos indígenas. Também foram trabalhadas unidades temáticas sobre os Portadores de Necessidades Especiais Inclusos no Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Noturno, porém sempre com as ressalvas que lá na aldeia é “outro jeito”, mas sem explicitar que “jeito” é esse.

Para amenizar os anseios dos alunos que continuaram frequentando a sala de aula mesmo com o denso currículo e dos professores que teriam seus esforços frustrados ao término do ano letivo, com possível reprovação em massa, a escola-sede busca parceria junto a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana para o sistema de monitoria, que consistia no deslocamento de acadêmicos dos variados cursos de licenciatura até a escola-sede e extensão, para acompanhamento em período contrário os alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém, não consegue levar essa prática para a escola-extensão devido à dificuldade no transporte dos monitores à Aldeia Bananal.

Na escola-extensão na aldeia Bananal no ano letivo de 2004, foram matriculados 187 alunos nas séries do ensino médio, dos quais 41 foram reprovados (todos indígenas), 35 desistiram (sendo 32 indígenas e 03 não-

índios), 05 transferidos para a Escola Evangélica Lourenço Buckeman no Distrito de Taunay e 01 reclassificado para a segunda série do ensino médio conforme Resolução número 1800 da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

O alto índice de reprovação está relacionado à inexpressiva participação dos alunos nas aulas e nas atividades avaliativas propostas. Agravado pela falta de material de apoio pedagógico aos professores, que tiveram que aprofundar os conteúdos sem material adequado para as aulas, como régua, transferidor, esquadro para a lousa, mapas e/ou globos, dicionários da língua portuguesa entre outros, prejudicando o cumprimento da ementa curricular ou a explicação dada aos alunos. A escola-sede através de esforços próprios consegue adquirir neste ano letivo, dez dicionários bilíngües (Português /Inglês e Inglês/Português) que deveria ser usado pelas suas duas extensões (Aldeia Bananal e Aldeia Limão Verde) não podendo ficar em nenhuma das duas, mas transportados constantemente pela professora da disciplina.

Os alunos que freqüentaram as aulas assiduamente e prestaram exame final em algum componente curricular ou ficaram retidos, queixaram da falta de fontes para a pesquisa, pois na Escola General Rondon, onde funcionou a escola-extensão, a biblioteca possuía apenas livros para alunos do ensino fundamental. A evasão considerada a pior de todos os anos de atuação da escola extensão na aldeia, principalmente na primeira série provocou questionamentos sobre a atuação da unidade escolar dentro da aldeia. A escola tinha neste ano três primeiras séries e em uma delas restaram apenas quatro alunos ao término do ano letivo.

Ao pensar esse período de atuação da Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro no ensino médio da Aldeia Bananal sobre prática pedagógica considero os dois momentos importantíssimos.

No primeiro momento, o das aulas de projeto, há um resguardo na relação de estranhamento quando o interagir dos indígenas estava relacionado a conhecer o modo de pensar da equipe da escola que lá estava atuando, sem deixar

expor o seu modo de ser, pois a escola preocupava em “resgate de cultura” sem dar conta que o que queria resgatar fazia parte da vivência dos alunos.

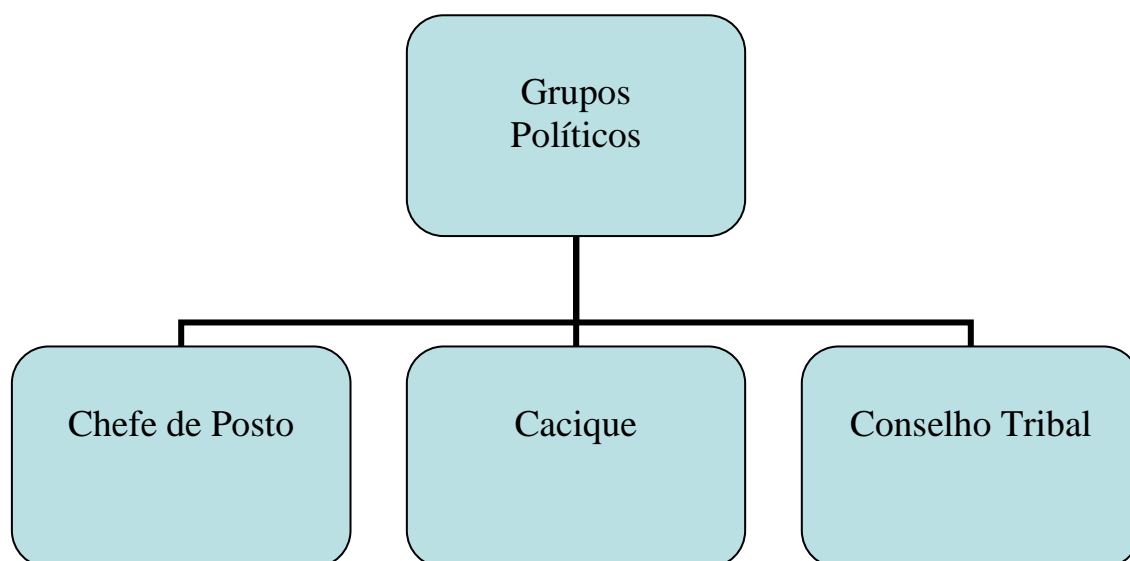
No segundo momento, após a exclusão dos projetos de pesquisa é retirada as ações práticas dos alunos na escola-extensão e eles num “estágio de pagar pra ver” enfrentam a problemática apresentada. Negam em ser um receptáculo de conteúdos. E para isso, não estabelecem diálogo entre os outros sujeitos envolvidos no processo. É a direção e coordenação que tentam organizar, o professor disciplinar e o aluno fazer se ouvir. Cada um é protagonista da construção do saber, mesmo que o processo pareça ser desordenado os professores assumem de maneira dialógica a administração dos conflitos (Fleury, 2008).

Pude verificar como os sujeitos se deslocam no processo a partir da mudança curricular, tomando novas posições, inclusive a de enfrentamento a condição imposta pela matriz curricular. Eles queriam dar novos significados aos seus valores tidos como tradicionais, mas antes queriam conhecer o que estava sendo oferecido pela escola-extensão naquele momento, porém não aprovaram e decidiram não compactuar, mas buscaram com isso questionar os rumos dados a escola-extensão, pensando em criar seu próprio “modelo” de educação formal.

CAPÍTULO III ESCOLA DIFERENCIADA: MARCAS, CULTURAS, PRODUTOS E DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO.

3.1- A escola indígena e os poderes oblíquos: Facções políticas e religiosas como discurso que provocam rupturas

Nas aldeias dos Terena dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue todas as decisões passam por um conselho tribal, composto de anciões e membros escolhidos pela comunidade, junto com o cacique e o chefe de posto. Esse grupo é o que conduz a política local, onde o termo política é entendido como a forma normativa da sociedade civil, dando regularidade ou inspirando as lutas frente ao poder constituído (Legislativo, Executivo, Judiciário) através de um julgamento de valores (morais, sociais e culturais) a partir de critérios pré-estabelecidos por essa sociedade para uma tomada de decisão.

FIGURA 01 - Organização Política do PIN Taunay

No organograma acima, destaco na relação inversa da política dos PIN Taunay e Ipegue, os grupos mandatários que influenciam as decisões do chefe de posto, cacique e no próprio conselho tribal onde encontram diluídos os membros das facções políticas locais.

As organizações políticas constituídas na aldeia são alvos de disputa de apoio no período eleitoral pelos “políticos da cidade” que articulam todo tempo com contribuições as atividades desses grupos esperando retorno no período eleitoral.

Todo tempo a gente tá com... [Essa pausa, devido à aproximação de membro do grupo contrário] Nosso grupo político. A gente apóia nosso candidato ou o partido que ele frequenta. Não adianta vir na última hora, já tá fechada. Não conquista espaço mais. Todo esse período da escola, já que o senhor pesquisa sobre isso, ficou bem claro os grupos de apoio. Nós somos da prefeitura. É de quem trabalha na prefeitura. O grupo do prefeito. Quem trabalha no estado o grupo do estado é o grupo do PT [Referência a gestão 1999 a 2006]. Muitos não querem dizer essa parte, mas o senhor acompanhou e todos sabem que era assim, não tem grupo intermediário, ou é de lá ou daqui. (Clodoaldo, 74 anos, liderança indígena)

Com o relato acima pude entender o maior entrave no progresso da escola-extensão e posteriormente da escola indígena – os grupos políticos. Existe

um confronto evidente, para mostrar quem é que trouxe mais benefícios para escola. Deixando uma grande lacuna, nas situações que necessitam de apoio de toda a comunidade, pois quem tem direito a palavra é apenas quem está no comando no momento. Esta maneira de entender e praticar política pode não ser “bem aceito” pelos não-índios, mas é dessa forma que o Terena dos PIN Taunay e Ipegue realiza as suas práticas políticas com exercício do poder, inclusive para tratar das práticas econômicas (na distribuição de sementes para o plantio), sociais e educativas.

É possível identificar práticas políticas que dizem respeito ao controle e ao exercício do poder ou práticas econômicas que se referem à distribuição e produção de riquezas. Embora possam ser concebidas como práticas políticas e econômicas, elas são articuladas com um campo de significação e de produção do sentido que faz com que elas operem e funcionem como tais. Portanto, as práticas políticas e econômicas são também culturais porque estão imersas num campo de disputa pelo sentido. (BACKES, 2005, p.02)

A escola na aldeia nasce num período que quem estava no governo de Mato Grosso do Sul era o Partido dos Trabalhadores (1999-2006). E no Governo Municipal do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Existindo um conflito dentro da aldeia, pois onde o grupo atuava (prefeitura ou estado) deveriam atuar os seus membros, sem interferência do grupo contrário. Porém o conflito não era evidente pelos grupos políticos em si, mas pelo atravessamento das facções políticas, compreendida pelo jogo da troca de favores, de cargos ou de acordos financeiros que permeiam a política local dos PIN Taunay e Ipegue.



FOTO 10: Prédio da Escola Gen. Rondon (diurno) /Escola MIHIN (Noturno)
Foto: Aurora Scala

A Unidade Escolar de Referência Coronel José Alves Ribeiro e toda sua Equipe técnica e pedagógica eram vistos como militantes do Governo Popular (assim conhecido o Governo de Mato Grosso do Sul nesse período) e em especial a direção da escola-extensão e da escola indígena que “levantavam suas bandeiras” na defesa partidária. A escola Municipal era “área” do Governo Municipal, com diretor pertencente ao partido no poder, então entendida como seu espaço de atuação.

Os confrontos começavam na defesa partidária, refletindo na escola, pois o ensino médio oferecido pelo Governo Estadual funcionava nas dependências de uma escola municipal, ocasionando “mal-estar” entre a administração das duas escolas, que acreditavam deter o poder no período que atuava.

O período mais crítico foi dois mil e quatro, quando o diretor da Escola General Rondon [escola municipal] fechou a porta pra nós, queria ele ser o nosso diretor. A professora Lenídia, diretora do

CEJAR na época era petista sim e nunca escondeu de ninguém. Mas ela não fazia política na escola, ela apenas defendia seu ponto de vista enquanto cidadã... Então eles também nos classificaram de petistas. Começou fechando a cozinha. Não tinha nem água para beber... Os funcionários fechavam a cozinha a mando do diretor. E tanto nós como os alunos padecíamos. Realmente não tinha água. Nem na torneira, nem em lugar algum. A noite só caía água, na parte onde está localizada a cozinha. Nós ficamos sabendo que fomos acusados [professores] de ter trazido, roubado mesmo... Garfos, colheres, copos, pratos da escola pra casa, por isso que estavam deixando trancado. Acredito que fomos heróis. Até hoje olho a “cara” do diretor e fico pensando na situação. (Professora da escola-extensão na época)

A escola extensão nesse período ficou a mercê das “vontades” dos diretores da escola municipal, porque não possuía ninguém que representasse o poder hierárquico representativo junto à comunidade. Os professores falavam por si só, ou reproduziam o discurso da direção e da coordenação da escola-sede. Neste período, tinha sido substituída a direção, através de eleições na comunidade escolar que acompanhava os acontecimentos através de relatos efetuados pelos professores.

Os professores relatam terem sido prejudicados nas atividades extraclases que organizavam para o fim de semana, juntos aos alunos da escola-extensão. Os mesmos professores, afirmam terem sofrido “perseguições” na realização das suas propostas de atividades na comunidade. Segundo eles, isso ocorria devido às atividades da escola-extensão ser programadas com antecedência, devido ao espaço físico que não era dela. Então todas as vezes que era marcado um evento, a escola municipal dizia que não poderia ceder o espaço, pois iria também realizar atividades no período solicitado.

Nos ficávamos “Fulo” da vida. (risos) Tudo arrumadinho para a nossa aula, que não era aula-aula, era um encontro com a comunidade, que a gente gostava de fazer. Em cima da hora, na quinta ou na sexta falavam que não dava porque ia ter outras coisas... Hoje até eu entendo, eles também querem o espaço deles e a escola é a única forma de ver isso acontecer. Tem mais coisa dentro da aldeia para influenciarem, tem! Mas não dá prá brincar de médico, por exemplo, é coisa séria, é uma vida. Então ninguém mexe. A escola índios e não-índios não perceberam que com algumas atitudes, mata (risos) o aluno aos poucos. (Judith, professora da escola-extensão no ano de 2004).

Quando a escola vai para dentro da aldeia em 2001, começa a ser vista pelos grupos como forma de exercer o poder através do aumento do perímetro de sua atuação partidária, regulando através de seus representantes a atuação do “outro”.

Nós marcávamos as atividades. Jogos de futebol, vôlei, formatura... Alguma atividade qualquer. Lembro que quem sempre ia atrás era sempre o Fernando e o Sandro, que foram professores no período da extensão. Depois de tudo organizado, principalmente em 2004, falavam que não daria porque também naquele dia seria realizado um evento da escola municipal no local solicitado. Era dentro da escola. Eles tinham mais direito, a escola era deles. Teve muitas vezes que não fazíamos o evento, marcava para outra data... Pra outra semana. O que eu recordo com entusiasmo ainda, você já trabalhava aqui, lembra? Nós marcamos um evento, só não lembro de que e eles também, nós viemos. Todos os professores e alunos participaram. Foi engraçado. De manhã dividimos a quadra de areia para o vôlei. À tarde fomos para um campo improvisado enfrente a escola. Não houve briga. Mas enfrentar algumas lideranças... É bom (risos). Alguns deles se acham dono da escola. O todo poderoso. Quem está no poder é que dita regras. Não consultam ninguém. (Professor da escola extensão em 2003 e 2004)

Nessa fase, principalmente o grupo representante do poder municipal, buscava trazer simpatizantes para o seu lado. Neste “arrebanhamento” de adeptos, existia uma negociação, que tinha como “pano de fundo” propostas de cargos nas instituições públicas da qual eram detentores do poder. A ocupação desses cargos dependeria da negação do grupo contrário e seus possíveis simpatizantes. Isso ocorreria através de um acordo, que determinava com quem os adeptos do grupo poderiam se relacionar, inclusive com os próprios membros da família, de descendência direta ou com amigos próximos. Está era a negociação preliminar, para ser tido como membro do grupo.

A negociação está inserida na subjetividade coletiva, na cultura cotidiana e política mais inconsciente. Seu caráter híbrido (...), se acentua nas sociedades contemporâneas pelas complexas interações entre o tradicional e o moderno, o popular e o culto, o subalterno e o hegemônico. (CANCLINI, 2006)

As fronteiras eram demarcadas de maneira que jamais permitia o transitar entre os grupos, muito menos a mudança de posição. Assim, como eram facilmente aceitos como “pertencentes”, poderiam também ser “expulsos”, gerando um conflito pessoal, pois não estava onde tinha sido convidado e não queria voltar atrás do seu antigo grupo, passando a ser um “excedente da soma” (BHABHA, 2001) criando um “entre-lugar”, deslocado, diferente e com a experiência das “facções políticas”, pois por elas havia percorrido. Então, cria o seu próprio grupo, nos quais buscavam coesão entre seus membros como forma de garantir o prestígio local. E para isso se identificavam com o uso de camisetas, bonés entre outros que evidenciava para que grupo “trabalhava”.

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas nação (nationness), o interesse comunitário ou valor cultural são negociados. De que modo se formam os sujeitos nos entre - lugares, nos excedentes da somas partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero) (BHABHA, 2001)

A grande massa populacional Terena dos PIN Taunay e Ipegue desejava ao menos poder concorrer aos cargos com os “chefes da política” local, para a abertura do campo social (SILVA, 2007, p.09) e ter na política a realização dos seus anseios que perpassa pela educação, saúde e moradia.

A prática de fazer processo seletivo pra contratá funcionário pra educação, saúde começou em 2007. Antes eram feitas de acordo com a vontade de alguns líderes “politiqueiros” e não da política. Teve vez que colocavam pessoas só porque era parente. Na escola mesmo, se pensá ou procurá vai ver só os parente dos grupos mandatários, ninguém mais. São eles que controlam tudo. São eles que escolhem quem vai ou não trabalhar. Ficam sempre os mesmos parentes... (Joana, mãe de aluna e do grupo das mulheres.)

Com o depoimento da comunidade, pude entender como são ocupados os cargos públicos que não possuem concurso. Para os Terena dos PIN Taunay e Ipegue, a descendência ocupa lugar (HUGH-JONES, 1979) e legitima o direito de assumir o cargo, apenas sendo o descendente de um cacique ou componente do conselho tribal, pois se acredita que se um da família fez parte da liderança

numa questão de “justiça”, seus descendentes devem continuar exercendo o poder nos diversos cargos dentro da Aldeia do Bananal.

Existe com essas práticas um estranhamento por parte dos professores que na escola dos PIN Taunay e Ipegue chegavam para trabalhar. No primeiro momento – no da chegada, havia uma exaltação do novo funcionário por ter escolhido partilhar dos seus “saberes” com a comunidade local. E, após num segundo momento, quando já estavam solidificados as suas ações, enquanto profissional da escola indígena, começa haver pedido de destituição do cargo, por parte de integrantes das facções políticas, que acreditavam não ter mais sentido a permanência de pessoas “estranhas” as suas vontades políticas.

Não esse professor não tem porque a gente pedir pra ele ficar. Ele mesmo disse que se não conseguir emprego aqui, lá na cidade tem bastante. Ele é capacitado. Tem que deixar pra quem é daqui. Quem mora aqui. Ele estuda faz bom curso, não precisa... Tem aqui minha filha, a Duda [nome fictício] é especialista em Educação. Faz todo sábado, lá na Lagoinha, via satélite. E também tem minha sobrinha. Ela também faz lá. Uma dá pra ser a coordenadora outra a professora de idioma materno, ficando resolvida a situação. Mais pra frente, ano que vem por ai, uma fica como diretora, outra coordenadora. (César, pai de aluno, pertencente a um grupo político do Bananal, em reunião da escola MIHIN, da Aldeia Bananal)

As ações das facções políticas estão arraigadas principalmente por parte dos integrantes dos grupos políticos da Aldeia Bananal. As outras localidades ficam a mercê das vontades desses grupos principalmente quando se fala de educação escolar de ensino médio, pois entre período de 1999 a 2005 desenvolveu suas atividades de forma absoluta, não existindo outra escola pública de ensino médio na região, perdendo tal característica com a criação da Escola de Ensino Médio Pastor Reginaldo – Hoyenó, na Aldeia Lagoinha.

Nesse período era até engraçado, várias pessoas da famosa politicagem achava que mandava na escola, que nós professores éramos funcionários deles. Tínhamos que atender eles. Percebia muitos deles nervosos quando tinha algum interesse ou situação na escola que a resolução daria status ao grupo vencedor. Não sei se lembra da reunião para escolher o presidente da APM [Associação de Pais e Mestres], a diferença de votos entre o primeiro e segundo colocado foi mínima, parece que um ou dois votos, mas parecia que tinha acabado a eleição para presidente da República, os derrotados

saíram arrasados. (Noêmia, Ex- Professora da escola MIHIN, na Aldeia Bananal)

As reuniões convocadas pela equipe técnica administrativa da escola eram freqüentadas regularmente pelos diversos grupos políticos da aldeia Bananal, juntamente com as lideranças de cada aldeia. A partir do momento que os grupos políticos da Aldeia Bananal, começaram argumentar sobre os rumos que a escola deveria tomar, sem levar em consideração os anseios e opiniões dos outros grupos sociais que estavam envolvidos no espaço escolar (pais, lideranças das aldeias circunvizinhas e os próprios alunos), houve uma redução de participantes nas convocações da direção e/ ou coordenação da escola. Reduzindo inclusive a participação de pais e pessoas da comunidade que não tinham filhos matriculados na unidade escolar, mas participavam como colaboradores, pois viram os reais interesses da escola ser deslocado por disputas fundamentadas em apenas uma localidade – os problemas da aldeia Bananal. E não mais na complexa relação aldeia Bananal e as outras aldeias que compõem os Postos Indígenas de Taunay e Ipegue (Água Branca, Imbirussú, Lagoinha, Ipegue, Morrinho, Jaraguá, São José, Colônia Nova) e que seus habitantes que participavam da escola não estavam sendo respeitados em sua individualidade e característica.

Sabe, nunca mais fui às reuniões. A gente aqui sabe que é a política que gira em volta de tudo. Da distribuição de semente até quem vai trabalhar na escola. Quando ia à reunião, saía daqui do Ipegue cedo. Nunca começa no horário. Por causa disso ou por causa daquilo. Depois vinham umas pessoas lá do Bananal que falavam, falavam e nós opinávamos mais não davam valor. Era só a opinião deles que valia. A nossa não era difícil atender... Tinha muitas coisas que as outras pessoas não concordavam. Nós não concordávamos e tínhamos que ficar quieto, fazer o que? Eu respeitava. A escola era na aldeia deles. Se eles lá dentro, só eles [membros da aldeia Bananal] não se entendem. Calcula com a gente! Aumentaria o problema. (Andréia, 36 anos, mãe de aluno do Ensino Médio)

No espaço escolar, também, permeiam uma discussão discreta, porém, com efeitos significativos na prática pedagógica. As religiões dentro da escola que aproximam e distanciam os sujeitos. Elas são provocadoras de fissuras entre os alunos, pois até mesmo dentro da sala de aula quando o professor escolhe os

grupos para desenvolver algum trabalho, os adeptos de qualquer uma denominação religiosa se negam a fazer as atividades juntos. A religião deixa nos seus adeptos, a “marca” do pertencimento, através das ações verificadas no espaço escolar. No intervalo, não se evidencia uma integração entre os alunos, comum entre os jovens das diversas comunidades, o que se observa são pequenos grupos de afins. Os mais perseguidos são os filhos ou netos de koixomuneti, ou os praticantes de espiritismo em geral, eles são considerados “aqueles que não exercem a prática religiosa “comum””, e são apontados como uma “mancha” que deve ser exclusiva, varrida, limpa de uma forma que não venha a prejudicar o espaço escolar. Percebi que isso ocorre apenas dentro da escola, pois para alguns ela é o encontro com a “civilização” e tais práticas mostram um retrocesso. A escola de ensino médio do Bananal está localizada na aldeia, com maior número de evangélicos dos PIN Taunay e Ipegue. Porém, a mesma unidade escolar recebe alunos de diversas outras aldeias dos mesmos postos indígenas, que não dialogam com tal prática religiosa, causando conflitos entre os próprios alunos e com a comunidade.

Os alunos da escola MIHIN, em sua maioria afirmam ser evangélicos. E através dessa característica, a escola de ensino médio toma posicionamentos, que na concepção dos outros alunos, que não se inserem nesta categoria (evangélicos), fere o direito de celebrarem a seu modo. Esses alunos questionam constantemente, a posição tomada pela direção da escola, em apoiar somente uma única vertente religiosa.

Já que a escola está incorporada ao cotidiano das comunidades indígenas, é preciso assegurar um espaço no qual os interesses destes povos estejam garantidos, fugindo do reducionismo e do destrutivo paternalismo para a busca dos caminhos que estabeleçam projetos emancipadores, através dos quais os povos indígenas possam afirmar e preservar a sua identidade étnico-cultural e, conseqüentemente, viabilizar vida plena a todos os seus membros. (CABRAL, 2002)

Para os alunos não-protestantes da escola indígena na Aldeia Bananal, a escola é um patrimônio público conquistado por todos, mantida pela Secretária de Estado de Educação, e, portanto, deve ser o espaço que dialoga a diferença,

seja ela qual for, e não apenas contemplando as denominações evangélicas. Para eles, não deveria existir a proibição no espaço escolar das diversas manifestações culturais da comunidade dos PIN Taunay e Ipegue, tomando por base uma única noção religiosa, já que seu espaço é composto de diversidades culturais que merecem ser evidenciadas.

A gente já tá cansada de tentar mudar isso. Toda vez é a mesma coisa. Não pode fazer festa junina dentro da escola do ensino médio, mas o que é interessante é que aconteceu algumas vezes essa festa na escola do fundamental. Não entendo como não pode acontecer à noite, para nós do ensino médio... Tem coisa que não dá pra entender. Aqui tem umas coisas que a gente questiona pra nós, sem falar pra ninguém. Senão fica uma voz gritando no meio da mata, sem ninguém pra ouvir. O que eu acho interessante, também eram os desfiles. A comunidade participava queria ver os desfiles de miss e mister Terena. Igual aos da cidade. Mas lá vinha o pessoal da escola... Não pode roupa de banho, só vestidos longos, todo mundo aqui é evangélico, diziam. A comunidade foi em um, dois desfiles... Viu que não mudava, queriam o desfile da cidade. Não viram, não voltaram mais. Quando eles foram numa escola, que realiza desfile na cidade ficaram maravilhados. Queriam ver aquilo dentro da aldeia. Era legal. (Nádia, auxiliar na organização dos desfiles e ex-aluna da escola MIHIN)

Para os alunos das outras aldeias, circunvizinhas da Aldeia Bananal, o espaço escolar é um espaço delimitador. Nesse espaço de conflitos, os alunos oriundos das outras localidades “tentam” discretamente, trazer a característica de sua comunidade para dentro da escola. Esses alunos vêm a escola indígena que atua na Aldeia Bananal, como na abordagem de Silva (1998, p.64):

É um meio de controle social interno do grupo e foi entendida como o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros o próprio modo de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução, processo que não está ligado, atualmente, a nenhum grupo indígena, com a alfabetização e a escola (...)

Ressalto que essas características particulares, aparecem implícitas nas relações. Surgem nesse espaço, grupos que contestam o grupo dominante, através da maneira de vestir, falar, cumprimentar e relacionar entre si. Destacando, que a religião, aqui entendida, como forma de fissuras (HALL, 2003), segrega tanto quem dela é representante, quanto aquele que a ela se contrapõem.

Em observação a esse local de disputa religiosa, pude perceber que todos são vítimas de si mesmas e dos poderes ali constituídos ou reconstituídos. Fato este muito evidente dentro da escola da Aldeia Bananal. Os grupos escolares se organizam, numa tomada de pertencimento, solicitada pelos grupos dominantes. Tem-se aqui a necessidade de confirmar espaços, de marcar territórios. Mas o que se vê é o trânsito constante dos sujeitos entre os diversos grupos religiosos, que demonstram seu poder no espaço onde se encontram. Mas nesse transitar, não há exclusão.

O espaço que excluí é apenas a escola. Devido a sua condição de “ligação” com “global”. Fora dela se vive as atitudes locais. Podendo as fronteiras nas quais as pessoas se colocam em trânsito – apresentar marcas tanto de um como de outro, da hibridação e da diferença em sua própria constituição (HALL, 2006) – e cumprindo através das interpretações da vivência religiosa as tradições ressignificadas, isto é, traduzidas.

Com essas ações vê-se o poder, mudar de “mãos”, havendo equilíbrio, mesmo que temporário em sua disputa. Cada um conhece seu espaço, onde auto-afirma sua condição e sua diferença, mesmo que elas “sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde haja uma interdependência entre pessoas.” (ELIAS, 1980, p. 81)

Durante a pesquisa, verifiquei um fato interessante, quando penso em religião nos postos indígenas de Taunay e Ipegue. Os que são os “guardiões” da religião predominante (evangélica), ou seja, os atuantes nas diversas comunidades religiosas e que possuem uma relação estreita com as facções políticas, que pregam os ideais da moral e dos “bons costumes” cristãos ao qual foram ensinados, negam o outro, que não são seus pares, desejando expulsar a “sujeira” ali acumulada pela relação de contato com os não-índios, esses sujeitos, freqüentam exatamente o lugar, onde abominam perante a sociedade local e se inserem nestes lugares para se sentirem momentaneamente fora do seu contexto social.

Nas sessões dos koixomuneti, encontrei evangélicos e inclusive pastores, que desejavam um “favor do sobrenatural”. Nas lanchonetes e bares da

cidade de Aquidauana, também não é difícil de encontrar, esses “representantes” da religião, tomando bebidas alcoólicas. Mas esse transitar, não é em via de mão única. Ocorre num processo de deslocamento constante dos sujeitos. Aqueles que sentem ofendidos com a pressão do grupo evangélico, freqüentam as diversas igrejas. Vão as suas atividades religiosas. Aos encontros dos jovens evangélicos. Participam em tudo. Assumindo nesta circunstância uma identidade que lhe permite ser evangélica, com um momento e um lugar determinado, a igreja, e que ao sair dali assumirão a sua condição de não-protestante.

Essa busca do lugar do outro. Em querer participar do que é do outro, são para satisfazer os anseios, recebidos através dos estímulos que se troca na relação com os diversos sujeitos (ELIAS, 1980, p.148).

Esses poderes oblíquos vêm que a escola quer apenas reproduzir uma monocultura Terena, embasada apenas no espaço geográfico, onde está localizada. E para isso tentam fazer-se “donos da situação”, num processo de tornar os alunos das outras localidades receptáculo dos seus “saberes”.

As Festas Juninas, mesmo com a solicitação de alunos, nunca ocorreram desde a implantação da escola, devido à ação da comunidade onde a escola desenvolve suas atividades.

Os alunos residentes na Aldeia Ipegue, todos os anos participam do evento denominado “Arraiá Pantaneiro”, na cidade de Aquidauana. E quando não conquistam o primeiro lugar, ficam entre os três primeiros colocados. Esses alunos, em vários relatos, desejam representar a Escola de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN, nos eventos promovidos pelos não-índios, sendo impedidos por causa das denominações evangélicas.

A gente até queria ir. O ônibus vem aqui na porta buscar todo mundo. Todos que querem vão de graça, assistir, é só pedir antes o ônibus. Teve um dia, que eu falei com a diretora, ela falô que não dava. Era difícil, transporte. Nós todos aqui queria ir. Mas, a gente sabe, é tudo por causa das igrejas. Eles entendem que festa junina, é festa de Santo Antonio, São João e São Pedro. Coisa que crente de verdade, não pode participar. Senão tá desviando. Aqui no Ipegue, todos que querem

dançar, vão dançar. Como tudo aqui, tem divisão, antes só tinha um grande grupo que dançava lá na cidade. E muito bem, por sinal. Agora, já brigaram, criou outros grupos, também para ir dançar. Todo mundo, aqui tem roupa típica, para ir dançar. Ensaiam bastante e tão sempre lá, competindo. É muito bonito... Da escola do ensino médio, nunca ninguém representou, porque disseram que não pode. Se nós daqui representássemos a escola, tivessem ganhado, poderiam comprar alguma “coisa” pra usar lá mesmo, porque o prêmio é em dinheiro. Já ajudava né! (Luciane, ex-aluna da escola MIHIN)

Com as diversas argumentações efetuadas pelos vários segmentos da escola, não desejo evidenciar a atuação evangélica na escola, como uma participação pejorativa, ao contrário, teve suas contribuições no processo, mas para isso em muitos casos silenciou os outros grupos religiosos. Porém, penso que exatamente nessa condição de atuações diversas é que se criam as tramas sociais que impulsionam a escola indígena de ensino médio. É com essas diferenças em seu espaço que se negociam o porvir, através de um trânsito religioso, político e social que seja capaz efetivar a escola indígena de ensino médio.

As questões indígenas no Brasil tem que ser vinculada ao contexto global. A problemática indígena é hoje veemente impulsionada por questões de ordem sócio-política, cultural e ideológica ancoradas, implícita ou explicitamente, em questões econômicas e de sobrevivência da própria humanidade. Respeitar e exaltar o índio e o seu conhecimento acumulado está no bojo do multiculturalismo como mercadoria e da valorização ecológica como garantia da qualidade de vida para as futuras gerações. (NASCIMENTO, 2004, p. 175)

A tensão criada, os enfrentamentos e os diálogos constantes na comunidade sobre a atuação da escola, provocam desconstruções que dinamizam o pertencer crítico estabelecido, permitindo, elaborar um conhecimento satisfatório e eficaz para a comunidade escolar dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue, e não mais do Terena da Aldeia Bananal. Com está abordagem de uma unidade escolar pensada para os PIN Taunay e Ipegue, não vamos incorrer no

risco de criar uma escola para cada aldeia, para que possam ser asseguradas as diferenças contidas na “margem” da comunidade.

3.1.1 – “Tribos Urbanas” e estilos musicais: Tensões que “mexem” a cabeça e a estrutura escolar.

Quando penso em “tribos” urbanas¹⁶, “tribos” jovens ou metropolitanas como alguns conhecem, pensava apenas numa concepção urbana, ou seja, que grupos como este, com estilos próprios de se vestir, pensar, hábitos próprios de cumprimento e estilos musicais, não seriam encontrados em aldeias indígenas, pois lá se viveriam de forma hegemônica. Trabalho o termo “tribo” de acordo com Frehse (2006, p.01):

Seriam essencialmente "micro-grupos" que, forjados em meio à massificação das relações sociais baseadas no individualismo e marcados pela "unissexualização" da aparência física, dos usos do corpo e do vestuário, acabariam, mediante sua sociabilidade, por contestar o próprio individualismo vigente no mundo contemporâneo.

Nas aldeias dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue, pude verificar que isso é possível. Essas “tribos” ou grupos possuem formas de organização próprias que transcendem os seus grupos familiares e a sociedade local onde estão inseridos. Na escola de ensino médio da Aldeia Bananal, essas “tribos” apareceram de forma discreta e tem conquistado adeptos, principalmente no espaço escolar, devido à necessidade de se colocarem contra o poder ali estabelecido.

Verifiquei que as “tribos” se constituem na escola de ensino médio da Aldeia Bananal desde o período em que iniciou as atividades da escola-extensão e que nas “margens” da comunidade essas “tribos” há muito tempo se desenvolveram. Evidencio as “tribos” na comunidade Terena dos PIN Taunay e

¹⁶ É importante destacar a preferência em usar o termo “tribo” para trabalhar os grupos dentro da escola. O termo é usado a todo o momento pelos jovens indígenas e não-indígenas que desejam se afastar e contrapor aos grupos estabelecidos pela sociedade em que vivem. E no caso da escola de ensino médio da aldeia Bananal, isto é, evidenciado, pois se encontram neste espaço alunos com idades entre 15 e 35 anos.

Ipegue, quando grupos familiares se colocam contra a ordem social imposta pelo poder dominante e trás para seu redor aqueles que comungam da mesma idéia. Esses grupos são comuns, porém não causam impactos no que está posto, apenas distanciam-se da concepção grupal e constroem num outro ponto geográfico da aldeia seu “universo”. Nesse grupo encontrei pessoas que um dia tiveram “voz” na comunidade e por discordarem atualmente de posicionamentos impostos, foram silenciadas da pior maneira possível, ecoando seus discursos a si mesmo ou aos que estão a sua volta. Esse grupo deseja outra realidade social e comunitária para o povo Terena dos PIN Taunay e Ipegue.

Ainda estão à “margem” as mulheres, que não possuem marido e criam junto com as filhas, que também são mães solteiras, um reduto de colaboradas. Onde todas desempenham seus papéis para satisfazer o ideal comum – criar os filhos e netos.

Neste tópico o que quero tratar é das “tribos” que influenciam no papel da escola, através dos seus códigos e normas. As citadas acima freqüentam esporadicamente o espaço escolar ou possuem filhos que dele fazem parte, porém não causam uma “desestruturação”. As mulheres solteiras, que engravidam, por exemplo, abandonam a escola de vez, para não ser o “centro das atenções” ou mais precisamente dos comentários pejorativos.

Para Elias (1996) “tribos urbanas” são os agrupamentos dos iguais que se organizam em comunidades, garantindo sua sobrevivência afetiva, como num rito de passagem que garantirá uma nova realidade em sua vida adulta. É a luta da sobrevivência, na convivência com seus pares. Nessa relação dificilmente traçam perfil profissional ou de sobrevivência num porvir. Eles conhecem o hoje e quem se encontram nas tramas de suas relações. Trazem no corpo a marca do seu pertencimento, através de vestuário (roupa preta, cinto, botas), do cabelo a seu estilo e objetos perfurando o corpo.

Estas “tribos” possuem modo diferenciado de se comportar, portadora de consumo cultural que permite agrupar semelhantes, possibilitando-lhes as vivências de intensas emoções, produção de bens simbólicos e disputa entre si, (também ocorrem disputa entre os membros do grupo para “tomar” o poder de

comando) e com outras instâncias da vida social. (ELIAS, 1996) (BOURDIEU, 2000).

Nesta concepção esses grupos seguem um líder, que pode ser um cantor, um atleta, um “ídolo espiritual”. E nesta relação não-permanente ou possivelmente alterável modelam suas estruturas, com a tarefa de proteger quem do grupo é participante. Garantindo proteção física e social, desde que a ordem do pertencimento do indivíduo esteja ligado a um caráter auto-regulador e protetor afetivo (ELIAS, 1996). O que constitui, regula e direciona os rumos das tribos são os seguintes questionamentos: “Quem é?” - seria a busca pelos iguais, o regulador do grupo que determina quem faz parte da “tribo”; “Por que está?” - Questão imposta a todo o momento e que deve ser respondida para garantir a participação na constituição da “tribo”, e a principal que é o anseio de todos que nas “tribos” estão inseridos, “como continuar a ser?”, pois aqui produz a unidade grupal num constante encontro que legitima a identidade que vai sendo construída por essas “tribos”.

Elias (1996, p.142), ilustra bem essa idéia a partir de uma noção histórica, sobre a necessidade dos grupos, em nosso caso, as “tribos”:

A forma em grupo, as formas particulares de comunicação e a cooperação que se desenvolveram na história da humanidade constituíram a forma básica para o êxito na luta pela sobrevivência dos seres que eram mais fracos na musculatura e na velocidade que a fera a ser caçada, sendo que o sintoma da estrutura orgânica do indivíduo que aponta para a inserção que a liga ao grupo, é a disposição biológica de todas as crianças para aprender o tipo de comunicação que a liga ao grupo e não à espécie.

Nas aldeias dos PIN Taunay e Ipegue as “tribos” mais em destaque e que permeiam o espaço escolar são: a dos jovens evangélicos, a da música eletrônica, dos estilos musicais (forró, hip Hop, rock), dos jogadores de futebol e a principal que desestabilizam a escola: a do pé de manga.

A “tribo” dos evangélicos posso dizer que é a mais organizada em termos estruturais, principalmente as mulheres que se vestem e comportam como

tal na escola. Os jovens do sexo masculino, também adotam um figurino protestante, com trajes mais conservadores.

Para vir à escola, a gente veste normalmente. Agora para ir à igreja, precisamos colocar nosso traje especial. Assim explicou o líder do grupo de jovens que a maioria aqui participa. Nós precisamos nos vestir pra Deus, pra Jesus. Enquanto os outros se vestem bem para ir às festas, cerimônias...Nós colocamos como alguns dizem, figurino de “crente”. Mas é isso que nós queremos. Que sejamos reconhecidos como pregadores, disseminadores da palavra de Deus e em qualquer lugar que chegarmos... Isso parece fácil dizer, mas portar como da “tribo de Cristo” é difícil. Mas o nosso norte tá na palavra de Deus, que nos adverte que seríamos cordeiros em meio de lobos. Então é isso que nós deixamos claro entre os jovens. E que estejam firmes na oração, para não sucumbir aos tentadores - os prazeres do mundo. (Ex- aluno da escola e participante do grupo evangélico)

O que pude observar que os grupos evangélicos se dividem em gênero. Na escola quase não se vê as alunas evangélicas, conversarem com os alunos evangélicos. Mantém uma distância considerável. E mesmo durante as atividades escolares em sala de aula, dificilmente se agrupam.

Ser evangélica é difícil, num mundo cheio de contradições. O mundo oferece as ilusões¹⁷ que depende de cada um, querer ou não. Tem colegas que falam que somos “bobas” deveríamos aproveitar a vida, sair, ir ao baile, namorar bastante. Isso não é assim... Meus pais, nem a igreja proibem o namoro. Mas tem que ser sadio. Com um rapaz, bom. Evangélico também... Aqui na escola, a gente nem conversa muito com os meninos. Senão depois, vão falar que a “santinha”, tá “pegando” o colega. (Miriam, aluna da escola e evangélica)

É a partir dessa concepção contraditória de não querer saber do “outro”, que iniciam um mal-estar permanente, junto aos adeptos desse grupo. Enquanto as “outras tribos” transitam por vários “universos” dentro da escola indígena, sem impactar com apontamentos ou exclusões, a “tribo” das alunas evangélicas mostra segundo a sua concepção os “errados” ou transgressores da “lei de Deus”. E gostariam de “varrer” essa sujeira para longe das imediações da comunidade. E nesse momento, não querem negociar, pois como ouvi de uma aluna “com o diabo não se faz pacto, nem trato”, pois não é conveniente.

¹⁷ As alunas evangélicas da escola da Aldeia Bananal consideram ilusão: as maquiagens pesadas, as roupas curtas, as bebidas alcoólicas e as drogas em geral.

Desejam punição aos culpados. Procuram não transgredir as “leis sagradas”. E quando fazem buscam o retorno através de uma “confissão” pública e reiteração dos votos de fidelidade ao grupo.

Na aldeia Bananal, esta tribo se agrupa por afinidades ministeriais. Na efetivação de uma “vida revolucionária” em que “adorar a Deus”, em qualquer momento ou ocasião, é foco central.

Com os Terena “crentes” essa suposta superioridade em relação a outros grupos étnicos manifesta-se a partir de algumas diferenciações. A primeira diferença é que através do longo convívio com os missionários norte-americanos, apropriaram-se da escrita. Logo, vêem os outros grupos que mantêm a tradição oral, como analfabetos. Essa apropriação do saber tinha repercussão também na sociedade nacional onde não apenas uma parcela do povo é analfabeta, mas, sobretudo a escolaridade é um dos pré-requisitos para a ascensão social. Além disso, distinguem-se dos não-crentes pela forma de trajar-se e comportar-se. Geralmente, usam roupas sociais para freqüentar os cultos. Os trajes denotam as diferenças sociais entre os membros da igreja, pois as lideranças “crentes” se trajam sempre com muito rigor. São muito educados e polidos no tratamento com os não-índios. Até a sua postura física e facial os distingue. São altivos, visíveis e um tanto quanto arrogantes. Suas habitações também são destacadas das demais. Dessa forma, os Terena “crentes” foram, ao longo da conformação da UNIEDAS, configurando um certo padrão que legitimou seu olhar discricionário perante os demais e vice-versa. (ATAS, 1976, p.46 b)

Na escola esses grupos se envolvem em apresentações nas datas comemorativas. Cantam seus hinos de louvores com estilos musicais contemporâneos. Levam seu grupo musical (que são organizados por idade) com os instrumentos. Oram na língua indígena e na língua portuguesa. Clamam por conversões (ou adeptos). E, numa prova concreta de “pureza” (que acreditam possuir), não assistem os maculados de plantão. Retirando-se com seus instrumentos e grupos, após a sua apresentação no evento promovido pela escola.

Essa “tribo” é a que possui maior mobilidade nos eventos em nível nacional. Viajam para fazer suas apresentações musicais. Suas coreografias e teatros, ensaiados dentro do paradigma apresentado por seus idealizadores. Numa relação próxima entre índios Terena evangélicos e a sociedade envolvente,

havendo para uns inseridos no grupo, a fusão de ambas as identidades em algum momento dessa relação de acordo aos interesses em jogo.

Neste caso, dos contatos estreitos com os missionários evangélicos norte-americanos resultou o fortalecimento da auto-estima do grupo indígena “crente” e de suas lideranças, que se consideram cultas e preparadas para conviver com os demais brasileiros e dirigir a Missão nacional. Os crentes, em geral, se utilizam da dupla identidade: a de índio e de brasileiro; aprenderam a conviver com ambas. Quando julgam o outro como não-civilizado, estão invocando sua identidade de brasileiro. Este tipo de representação pode ser observado nas atas e um caso ilustrativo é o registro de um missionário cuja atuação em um campo avançado destinava-se a iniciar um trabalho evangelístico com os índios Pareci e Tubarão, na região de Rondônia. O missionário, sem assembléia, referiu-se a estes povos enquanto etnias que ainda vivem em estágio primitivo. (ATAS, 1979, p.46b)

Nas aldeias dos PIN Taunay e Ipegue, também se observa a “tribo” dos estilos musicais. Estilos esses que provocam, mais uma desestabilização familiar do que escolar, porém não deixam de serem motivos de disputa na escola. Nas casas dos alunos, isso observado em todas as aldeias que compõem os PIN Taunay e Ipegue, todos possuem um aparelho de som ou rádio que “toca” os mais variados ritmos musicais da atualidade, tanto nacional quanto internacional. Na comunidade indígena dos PIN Taunay e Ipegue onde as pessoas estavam acostumadas as músicas intituladas “música raiz” e música sertaneja, típica das trajetórias de resistência do povo, cujas marcas rememoram as situações adversas da natureza, dos encontros e desencontros amorosos, da vida diária (expressa em canção) e do poder opressor, no caso dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue – o tempo do coronelismo, vivido nas fazendas no período pós Guerra do Paraguai. E de repente vêm surgir estilos musicais que dizem de uma sociedade idealizada, em constante movimento e que dá possibilidades aos seus adeptos emergirem sobre o que está posto, provoca no mínimo um desajuste nas suas convicções.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”.

Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades, dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 1997, p.80)

Atualmente o que mais se houve na aldeia Ipegue (aldeia do PIN Ipegue) é o forró. O forró é um estilo musical nordestino que tem grande aceitação entre os indígenas dessa aldeia. É comum ouvir bandas que são consideradas forró eletrônico como: Calcinha Preta, Mastruz com Leite, Limão com Mel, Falamansa, entre outras, que durante o ano todo permite esta “tribo” ficar “antenada” com o sucesso do momento e que será apresentado nas festas juninas da localidade e em especial do “Arraiá Pantaneiro”, evento na cidade de Aquidauana. Este mesmo grupo, também faz apresentações nesse período em cidades da região, quando dispõem de verbas para o transporte. É um grupo que não impõe seu estilo musical na escola, mas vez por outra, trazem em seus materiais escolares, as reproduções fonográficas dos seus ídolos musicais, para ser tocadas na rádio-escola¹⁸, durante o intervalo. Observei nas residências dos participantes dessa “tribo”, as músicas da Banda Calypso sendo tocadas diariamente. E quando deixavam suas casas para encontrar com o “pessoal do grupo” continuavam o mesmo ritmo. Deixando claro, que ouvem o que a mídia divulga como “sensação do momento”.

O senhor gosta né, professor? Aqui a gente toca o dia inteiro. É nosso estilo. A marca do Ipegue. É isso daqui que vai fazer nós ganhar na disputa da “quadrilha”. Aqui não precisa andar de camisa quadriculada todo dia, mas o que precisa é saber o ritmo. Saber quem é a banda, a música do momento. Pena que lá na escola, a gente não pode mostrar muito nosso jeito. Quando a rádio funciona, a gente põe um pouco lá pra toca. Ninguém quer dançar forró na escola todo dia. Tem gente que nem sabe que nós dançamos. Quando chega lá na cidade, ai vem fala com a gente: _ Poxa, não sabia que você dançava. Isso deixa a gente feliz (Kátia, ex-aluna da escola e moradora do Ipegue)

Dentro dessa noção de “tribos” com estilos musicais encontramos uma “tribo” com três estilos musicais dentro do Bananal que acabam por definir em apenas uma como represália à localidade. Os adeptos desse estilo são pessoas que

¹⁸ A rádio-escola funciona desde o ano de 2004. Faz parte do projeto Educom.centro-oeste já citado em capítulos anteriores dessa dissertação.

estudaram /moraram fora e não concluindo o curso voltam para aldeia, forçados pelos pais. E criam um movimento como eles denominam de “som pesado”. Essa “tribo” é a que causa mais “espanto” na comunidade escolar. E foi iniciada por apenas um aluno, que transita entre o Heavy metal (gênero do rock desenvolvido no final dos anos 60), funk-metal (uma fusão entre as guitarras do rock e as batidas do funk) e o Hip Hop (movimento músico – cultural).

Acredito que essa “tribo” transita entre os três estilos e apresenta em específico o hip hop, como forma de pode participar do espaço do poderio centralizador – que é a escola. Dentro desse grupo o que a escola permite apresentar é o Hip Hop.

Esse estilo nasce em 1960 nos Estados Unidos, como resposta a violência sofrida pelas classes menos favorecidas. No Brasil o ritmo surge em São Paulo em 1980, com o propósito de reagir aos conflitos sociais.

Quando há eventos na escola, os adeptos desse estilo fazem sua apresentação. Lembro da primeira vez que ocorreu tal apresentação. Foi feita apenas por um integrante-dançarino, trajado de bermudão, camiseta solta com uma imagem escrita “heavy metal”, tênis e boné virado para o lado. Nas outras vezes, o espaço para apresentação começou a ficar pequeno. Na hora da dança tinha mais dançarino.

Os integrantes reivindicam um espaço, que pode ser na escola, na aldeia – na forma de sociedade ali constituída. Trazem nas imagens e nas letras das músicas o questionamento e a agressividade. Discutem o preconceito dentro de sua própria etnia e as situações de exclusão praticada por aqueles que deveriam ser seus aliados na busca de melhores condições para viver em sociedade.

Em nossa época líquida - moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas exigências individuais estão fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma ‘comunidade de idéias e princípios’, sejam genuínas ou supostas, bem integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas a resolver... (BAUMAN, 2005, p. 18)

O hip hop foi levado apenas por um aluno para a escola, que ensinou o ritmo àqueles que desejassem fazer se “ouvir” nesse movimento de integração social. Na aldeia Bananal enquanto a pesquisa estava sendo realizada, apenas o aluno (o que levou o estilo para a aldeia) era detentor das quatro manifestações artísticas principais do hip hop.

Na aldeia ainda não consegui implantar tudo aquilo que é do hip hop. Eu desempenho todas as funções, conheço para poder ensinar aos outros que estão se rendendo ao estilo. No hip hop tem que ter quatro habilidade, como fala na escola. A primeira é ser MCing, que é aquele que vai animar a festa com palavras soltas, é... O certo é improvisada. O DJ's que já é conhecido por todos, que opera os discos, faz as mixagens. Também tem a dança do breakdance, que lembra movimento de guerras. E ai tá o significado, pois entre nós pensa que quem dança melhor conquista o território. E ai nós comanda. Por último vem o grafite, que sei como fazer, mas aqui não tem onde fazer... Nas casas não tem muro. Então faço desenhos... O que pedem em tecidos, lugares, onde dé e consentirem. (Paulo, Aldeia Bananal, participante da tribo do hip hop)

Nessa convivência e tomadas de posições através apenas do nosso “olhar discriminador” de que o outro deve e tem que ser o espelho de nossas atitudes, admito não perceber enquanto coordenador pedagógico um “grito” por espaço dentro da escola de um aluno que me entregou uma letra de uma música que ele havia cantado numa das diversas apresentações do seu estilo. A cópia do mesmo papel que foi me entregue coloco abaixo para ilustrar o pedido não compreendido, mas trazido à “luz” dos ensinamentos da escola de que a expressão escrita por um aluno indígena é a melhor maneira de torná-lo “proprietário do seu lugar”. Por possuir um bom relacionamento com os alunos indígenas e não-indígenas, constantemente recebia bilhetes, cartas, poesias que evidenciava o “lugar” que eles viviam, a minha atuação como professor e posteriormente como coordenador, em datas especiais, como dia dos professores e natal. Sempre guardei esses “escritos” Terena, desde o tempo da escola- extensão

S	T	Q	Q	S	S	D			
□	□	□	□	□	□	□			

EU SÓ QUERO É SER FELIZ,
 ANDAR TRANQUILAMENTE NA ALDEIA ONDE EU NASCI, É
 E PODER ME ORGULHAR,
 E TER A CONSCIÊNCIA QUE O ÍNDIO TEM SEU LUGAR.

MAS EU SÓ QUERO É SER FELIZ, FELIZ, FELIZ, FELIZ,
 FELIZ, ONDE EU NASCI, HAÁ.
 E PODER ME ORGULHAR E TER A CONSCIÊNCIA QUE
 O ÍNDIO TEM SEU LUGAR.

Para direção da Escola

LUAN

O texto acima provoca através de nossas discussões o posicionamento dos alunos frente ao processo de efetivação da escola indígena de ensino médio na Aldeia Bananal. É possível perceber que os alunos se “orgulham” da sua identidade cultural, que emerge do seu pertencimento étnico, lingüístico e religioso deslocado ou descontínuo (HALL, 1999, p.16), mas reconhecido na diferença interna do grupo e na relação com o não-índio de maneira estruturada que se mesclam em suas práticas (processo de hibridização) nesse universo ambivalente. Esse encontro que cria o novo espaço, provoca aos jovens que se declaram pertencentes a aldeia, a apresentação de uma identidade multi-referenciada, na qual tanto se refere ao que se aprende, ou toma para si na sociedade envolvente, como o que se ressignifica em seu espaço.

Poderíamos considerar a “tribo” da música eletrônica, como uma ramificação da “tribo” dos estilos musicais, porém, preferem pensar como um grupo independente. Esse grupo se reúne, não observei em nenhum outro momento, na formatura de fim de ano ou em “promoções” efetuadas pelos formandos para arrecadar verbas para a festa que consideram de “colação de grau”. Quando isso ocorre, montam um espaço com “jogo de luz” alugado no

distrito e cobram a entrada na sala onde encontram a aparelhagem para o evento. Nas vezes que ocorreu tal evento, os alunos responsáveis foram chamados pela direção.

Aquele dia todos nós ficamos com pouco de medo e perguntava só porque não podia. Ninguém sabia responder. Só falavam: _ Aqui na escola não pode este tipo de música. Mas ficamos pensando quem tinham proibido. Tava “bombando” a festa. Todo mundo feliz, dançando. A gente aqui gosta desse estilo dá sensação de liberdade. Eu acho que o que não podia, tinha que ser o cigarro e a bebida. (Luan, ex-aluno, da organização de formatura da escola)

Compreendo a “tribo”, das músicas eletrônicas como um canal alternativo àqueles que não desejam trazer em seu corpo ou na convivência diária a autodenominação de pertencimento “tribal”. Preferem esporadicamente, como jovens que são participarem como elemento compositor do estilo no momento, pois essa “tribo” é daquele que dialoga com os membros do hip hop, mas não querem explicitar sua vontade de integrar o grupo por causa da família ou do possível preconceito. E preferem serem “seres individualizados”, dentro do processo de individualização.

A idéia de individualização torna-se mais visível ao passo que a história humana avança, demonstrando que a humanidade, o indivíduo e a sociedade são processos sem início e fim à vista. Nessa história, torna-se perceptível a transferência cada vez maior de funções relativas à proteção e ao controle do indivíduo, previamente exercidas por pequenos grupos tradicionais e ‘consangüíneos’ (tribo, feudo, igreja etc.), para os grupos densamente habitados, como podemos perceber na configuração dos Estados - modernos altamente complexos e urbanizados. Nestes últimos o indivíduo vive cada vez mais isolado no sentido de batalhar por sua sobrevivência e se defronta com um número crescente de opções, aumentando a possibilidade de individualização pessoal. Isto significa que uma das características da individualização é que o indivíduo não só *pode* como *deve* ser mais autônomo e autoconfiante na decisão e na liberdade de escolha oferecida pela vida coletiva, social, grupal ou pelo Estado. Contudo, maior será a exigência empregada a seu autocontrole consciente ou inconsciente, e assim, reciprocamente na necessidade de compartilhar configurações, tais como ‘tribos urbanas’, escolas, universidades e sociedades que os tornam indivíduos diferenciados, passíveis de aprender e transmitir seus aprendizados. (ELIAS, 1994, p. 117).

A “tribo” dos jogadores de futebol é uma tribo eclética, que o único questionamento efetuado é: _ Gosta de Futebol? E nem precisa saber jogar bem. Como dizem, pode ser até um ou uma “perna de pau”. Durante os jogos, os times, em muitas vezes, possuem mais do que o número regular de jogadores. Joga quem quer. É uma “tribo” que não exclui por causa do gênero: Homens, mulheres, meninos ou meninas, podem jogar juntos. E com a garantia que a disputa seja a bola e não o tornozelo.

Em qualquer aldeia que se visite nos PIN Taunay e Ipegue, tem um time de futebol, ou mais precisamente vários times de futebol. Que organizam torneios e levam suas torcidas ao campo.

As meninas do Ipegue são as mais envolvidas com jogo de futebol. Fazem torneios de fins de semana apenas para elas. Enquanto os homens também disputam seus jogos de acordo com a tabela deles. Mais essa separação ocorre apenas em campeonatos oficiais. A maioria dos jogos que presenciei homens e mulheres dividia o mesmo lado do campo.

Essa “tribo” tenta “mexer” com a estrutura da escola, em relação ao horário de início das atividades. A escola da Aldeia Bananal adotou um horário diferenciado desde o segundo ano da escola extensão, iniciando as aulas às 17 h, pois os professores necessitavam voltar para a cidade e os alunos para outras aldeias distantes da aldeia Bananal. Atualmente, alguns alunos não vêm essa necessidade. E preferem ficar jogando futebol nos primeiros tempos de aula, não tendo muito que a equipe administrativa fazer, devido à escola não ser murada. Chegando à aula por volta das 19 h. Em conversa na comunidade, esse grupo encontra apoio, principalmente daqueles que também chegam atrasados na escola, por estarem trabalhando nas fazendas vizinhas ou nas plantações familiares (alunos). Nas casas do Distrito de Taunay, ou na casa de professores dentro da aldeia, como babás ou domésticas (alunas).

O futebol prá nós é importante. Tem que ser jogado todo dia. O senhor lembra que um dia um professor esqueceu-se de vir dar aula porque estava jogando futebol no campo novo? É nosso não tem jeito. Se o futebol é do Brasil. E os primeiros habitantes são índios. Então o futebol é nosso. (Risos). Queria que a aula começasse mais tarde. É

que ninguém tem coragem de pedir. (ex-aluno da escola, levado a coordenação por faltas excessiva, por causa do jogo)

A “tribo” mais polêmica dos últimos anos da escola-extensão e dos dois primeiros anos da escola indígena, sem dúvida foi a que denomino de “tribo do pé de manga”. Essa “tribo” se organizou primeiramente contra o plano de ensino, apresentado de forma densa, no ano letivo de 2004, onde a escola de ensino médio ainda era extensão. Os alunos da Aldeia Bananal participantes dessa “tribo”, consideravam como eles afirmam em sua linguagem as “aulas nada a vê”. Esse grupo deixava os materiais na sala de aula, atravessa a rua e ficavam embaixo de uma mangueira, aguardando o término da aula, para reaverem os materiais. Seus adeptos combinavam com amigos de se encontrarem durante o horário de aula. E esses amigos, quando não os próprios alunos, deixavam escondidos, sobre o tronco ou raízes da mangueira as aguardentes compradas nos bares clandestinos dentro da aldeia ou no Distrito de Taunay. Levavam também cigarros para o uso comunitário. E passavam o tempo namorando e fazendo uso da bebida alcoólica. Quando a escola passa a ter uma equipe administrativa no local, essa situação é minimizada. Mas os grupos resistem. E ao final do ano letivo de 2007 quando retornei à aldeia, não mais como coordenador pedagógico, mas como pesquisador podendo verificar que a ação desse grupo foi intensificada. E quem liderava o grupo, eram os ex-alunos. Que não tendo o que “fazer a noite”, buscam lazer nas imediações do único movimento noturno da aldeia com grande concentração de jovens – a escola.

Pô cara...A escola era muito ruim mesmo. Tipo...quando tinha projetos a gente participava. Tava acostumado as aulas da city, onde tinha os movimentos dos estudantes. Vim prá cá quando criou o ensino médio, tinha um grupo legal, era música, teatro e de repente não tinha mais nada, só aula, então a gente começou a dizer: não as aulas. Saia com o grupo nosso e aproveitava para namorar e beber. Convidava os amigos que não tavam na escola pra vim ficam com a gente. (Bernardo, 19 anos, aluno da escola-extensão em 2004)

Esses conflitos, que podemos entender como conflitos de gerações (HONORATO, 2005), gerados na relação de poder entre a escola e as diversas “tribos” nela inseridas, demonstra uma atitude na qual o pedagógico não dialoga

com as concepções dos indivíduos que esse espaço permeia. A escola não se abre em todas suas instâncias ao diferente. Mesmo ela sendo considerada escola diferenciada e com autonomia comunitária.

A escola nessa perspectiva se ritualiza, numa “hierarquia eclesiástica”. Com a direção e os grupos principais constituídos nas relações políticas (junto as lideranças indígenas) no comando. Coordenadores e professores professando a cartilha imposta. E alunos sendo “modelados” em seres “mais elevados”. E desviar desse ideal, é sem dúvida cair num abismo profundo. Porém, o que a escola indígena não percebeu, é que suas próprias ações, que não permitem outra interpretação (a da comunidade), nos seus processos educacionais, tornam a mascarar os “outros” que se disfarçam no seu espaço.

Esses grupos tendo um conjunto de representação social possuem e reproduzem (o que acreditam ser bom), numa afirmação/reprodução da crença de uma identidade sem preço, distintiva e articulada, com as tendências da moda e dos comportamentos externos a aldeia.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2003, p. 39)

Esses agrupamentos sociais (BOURDIEU, 2000) com suas posições definidas e ocupadas pelos seus representantes, mostram em sua prática cultural o seu prestígio, sua fama e sua reputação, através da representação social do ethos, dentro do movimento cultural.

3.2 – “Retomar experiências” – Valores vivenciados na escola do não-índio e o papel da escola no imaginário vigente.

Existe ainda uma aversão entre a comunidade ou como muitos afirmam “um olhar desconfiado” sobre a questão da escola diferenciada. Foi informada, erroneamente por alguns membros contrários a criação da escola indígena diferenciada que este modelo possui sinônimo de “escola facilitada”, onde teria a unidade escolar, porém com professores que aprovariam todos sem avaliações, que os alunos não viriam a obter conhecimentos necessários para concorrer em um concurso ou vestibulares com os alunos que estudassem em escolas não indígenas.

Este é um trabalho a ser feito, de esclarecer sobre o que vem a ser uma escola indígena diferenciada. Segundo Tassinari (2007) as escolas indígenas são “espaços de fronteiras, (...) espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”. A escola diferenciada é aquela que relaciona os saberes produzidos pela educação indígena e produzidos pela sociedade do não-índio, existindo uma ressignificação dos conteúdos trabalhados em ambas, ou seja, deveriam ser estruturados cientificamente os saberes locais.

Partindo desse princípio numa reunião para elaboração da proposta pedagógica da escola e tendo em mãos o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNE/I), um membro da comunidade afirmou: - É esta a escola que queremos! Iniciando a leitura de um trecho do citado referencial.

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhe são próprios, dentre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza (...);
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, (...) articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, (...) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

- formação de crianças e jovens como processo integrado: apesar de suas inúmeras particularidades (...). (RCNEI, 1998, p.23).

Ao terminar a leitura, transmitiu na língua materna as explicações aos presentes, causando um pouco de tumulto, principalmente na citação “aditem diversos “seres” e com eles estabelecem uma relação de cooperação” já que 54% das famílias cujos filhos estão na escola admitem ser protestantes, chegando a um consenso que estes “seres” também poderiam ser os anjos que são citados na bíblia, tirando a marca do xamanismo, que muitos assim preferem mesmo participando de tal prática, já que foi visto por religiosos que trabalharam em projetos de criação de escola na aldeia em épocas anteriores como “atraso de vida”, pois para sair da “ignorância” deveriam aprender a ler e escrever, onde a cartilha era a bíblia, em especial o Novo Testamento.

Como evidenciei nos capítulos anteriores, a escola de ensino médio teve dois momentos de atuação na aldeia Bananal: escola-extensão e criação da escola indígena.

A denominação de escola indígena foi criada através do Decreto n.º 11863 de 24 de maio de 2005, publicado no Diário Oficial n.º 6493 do Estado de Mato Grosso do Sul. No momento da criação da Escola de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN, a escola possuía um corpo docente constituído devido ao período vivenciado anteriormente – escola extensão. Precisava, portanto, escolher a direção e a coordenação pedagógica da recém criada escola indígena de ensino médio.

Segundo os grupos da política local do PIN Taunay, a escolha da primeira e atual diretora Sidineis Ferreira Alves foi feita por ajustes políticos, pois a pessoa escolhida, além de militante do Partido dos Trabalhadores, é filiada a esse partido, além de estar envolvida em movimentos sociais, especialmente ao movimento negro e na época exercia o cargo de professora coordenadora do ensino fundamental na Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro, cuja extensão era vinculada. O nome da direção da Escola foi apresentado em uma reunião da comunidade, tendo o referido nome citado acima, aclamado

diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN, iniciando suas atividades em 26 de junho de 2005.

O secretário para as atividades escolares foi designado pela Secretária de Estado de Educação, após convite da diretora (também designada do quadro permanente) para exercer suas atividades na escola recém criada na aldeia. O funcionário Nélio Rodrigues de Amorim desempenhou suas atividades na rede estadual como secretário escolar da Escola Estadual Laudelino Barcelos, extinta pela SED/MS e que também há pouco tempo desempenhava sua função na U.E.R Cel. José Alves Ribeiro.

Mas, ainda faltava preencher o cargo da coordenação pedagógica, pois a escola iniciou as suas atividades com um quadro de professores convocados pela escola-sede, com direção e secretário escolar designados pela SED/MS. A princípio buscou se entre as duas professoras efetivas da escola. No momento da criação a direção propôs o cargo às professoras: Dinayde Jorge de Oliveira (Licenciada em Letras) e Nilce Gonçalves dos Santos (Licenciada em Ciências Biológicas), que assinaram um termo dizendo que não havia interesse na vaga. Há relatos que afirmam que Dinayde Jorge de Oliveira também não aceitou a indicação para o cargo de diretora da escola MIHIN. É importante destacar que Dinayde, é índia Terena, residente no Distrito de Taunay.

Com todas essas verificações de possibilidades e não encontrando ninguém no quadro permanente, os professores cogitaram o meu nome, apoiando a candidatura. A direção da escola indígena organizou uma reunião com a comunidade Terena na escola, para levar a apreciação da comunidade o meu nome como coordenador, apresentando inclusive a proposta de trabalho da direção e o novo secretário escolar. A comunidade aprovou-me como o primeiro coordenador pedagógico da recém criada escola-indígena de ensino médio, bem como a proposta apresentada pela direção da escola.

A escola denominada indígena foi criada amparada nos moldes e nas discussões efetuadas pelas lideranças indígenas no posto indígena de Taunay, na qual evidenciavam a Deliberação 6767 de 25 de outubro de 2002, que havia sido discutida exaustivamente por alguns grupos da Aldeia Bananal. A deliberação do

Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, fixava normas organizacionais, estruturais e funcionais das escolas indígenas mantidas por este sistema de ensino.

Para a Deliberação do C.E.E/MS a escola indígena, possuía os seguintes objetivos:

Art. 2º. São objetivos da Escola Indígena:

- I. garantir os meios para sistematização e valorização dos conhecimentos, costumes e as tradições;
- II. propiciar condições para o acesso aos conhecimentos específicos e aos universais.
- III. Contribuir para reorganização das comunidades;
- IV. Garantir participação coletiva na definição e planejamento do futuro da comunidade;
- V. Assegurar a interculturalidade, a multilinguagem, a produção e disseminação do conhecimento.

Embasado nos constantes diálogos com a comunidade local, penso que o “ponto de ebulição” no confronto de ideais de escola indígena, surge a partir da discussão desses artigos da deliberação. Existia na realidade, um grupo composto por familiares, ativos militantes nos movimentos de efetivação da escola indígena, o qual ansiosamente desejava a tomada do poder. E para isso solicitava e realizava, junto à comunidade reuniões para discutir como efetivar uma “lei” assim denominada por eles, que favoreça a comunidade.

Hoje a gente percebe um pouco da besteira que fizemos ao apoiar e entender a “lei” 6767, apenas como o grupo do (...) queria. Muita gente aqui se acha enganada. Nós os ajudamos. E hoje nem opinião a gente dá. Nós perdemos ótimos profissionais. Pra mim o CEJAR, fazia nós viver a nossa tradição, nas aulas do projeto. Nos dois primeiros anos da escola indígena também. Quando a gente tinha oficina das nossas coisas. Nós tínhamos mesmo que aprender o que vocês ensinam. Lembro de tudo... É isso o que ficou pra nós e para quem participou das duas escolas [extensão/ criação escola indígena]. O Professor Fernando em Matemática ajudou muito. O Sandro de História, nós tínhamos até encenação de peças teatrais. Na sua aula de Física (risos), era um pouco pesado. Cobrava bastante. Mas todo mundo aprendia. Fazia prova e era nove, dez, porque todo mundo participava... Aprendia! Eu acho que todo mundo sente saudade do que foi bom. Você, Sandro, Leliane, Fernando, e alguns outros não só davam aula, mas viviam conosco. Faziam nós ir atrás do conhecimento nosso, junto com aquilo que traziam da cidade. Com a 6767 todos entenderam forçosamente, que aqui só podia ficar índio.

Lembro do desespero de professores que se apavoraram. Arrumaram aula na cidade e foram pra lá... A Leliane mesmo, um dia escutei ela dizendo que iria sair, porque se perdesse depois as aulas como ia sustentar os filhos. Compreendo, mas sentimos falta. Foi um atrás do outro. Leliane, Fernando, Lucimara, Antonio... Ficou só Sandro (risos). Casou com uma menina daqui e mora e trabalha aqui. (Sabrina, aluna da escola-indígena da Aldeia Bananal)

Antes da direção da escola MIHIN, assumir a escola da aldeia, na fase de transição, os professores começaram a pensar na sua situação enquanto funcionários da escola, pois as lideranças cogitavam a possibilidade de substituição total, dos professores não-índios por professores indígenas.

A primeira idéia de escola diferenciada trouxe transtornos na aceitação da nova proposta de educação. Ficou evidente para a comunidade que escola diferenciada era aquela que oferecia uma educação facilitada. Então, ninguém queria. A escola discutida entre os grupos, falava de “resgate da cultura”. Fato este de repulsão pelo principal grupo nela inserido – os jovens. O aluno da escola indígena não está interessado em resgatar, pois “reencenar o passado, esse introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida (BHABHA, 2003, p. 21). Mas, o que o jovem pretende em sua atuação é dar novos significados a sua vivência e não a vivência de seus avôs.

A minha avó limpava casa com vassoura de mato e aguava o chão batido. Hoje, eu uso balde, rodo. E a água sai da torneira. Quando era pequena acendia fogo, com a lenha pega no mato. Agora tenho fogo a gás, deixei de ser Terena? Não! Contínuo mantendo limpa a minha casa. Recebendo bem quem me visita e por que a escola não pode relacionar a proposta da escola indígena com a escola urbana? Ninguém quer nada facilitado. Teve uma reunião uma vez que alguém disse que era fácil ser Terena tradicional, com costume, conhecimentos do surgimento do povo, das lendas, da língua. Se essa é a educação facilitada, eu não acho. Sou do Ipegue. E não sei nem a língua, calcula o restante. É melhor não resgatar, mas viver o que tá aí, senão vou ter que arrumar meu chiripá, que os terena confeccionavam de algodão. (Professora na região do PIN Taunay)

Esse relato fez com que pensasse em retomar experiências vivenciadas na escola de ensino médio da Aldeia Bananal, independente de qual momento a situação ocorreu. Mas para isso farei um relato dos dois primeiros anos de atuação da escola indígena.

A princípio a direção irá se atentar apenas na organização legal do espaço escolar. Não podendo ser realizado nenhuma mudança específica que seja condizente com a proposta da educação indígena. A principal garantia havia sido dada: A escola estava localizada em território indígena. A direção reúne os membros da comunidade, muito participativos nesse primeiro ano, atendiam a todas as solicitações, para definirem através de votação os membros do Colegiado Escolar e da Associação de Pais e Mestres, que garantiriam um pequeno repasse financeiro para a escola. O Colegiado Escolar funcionou de forma expressiva, logo após a sua eleição. A associação de Pais e Mestres (APM) demorou um longo período para iniciar suas atividades, cuja função é capturar recursos ou gerenciá-los. A demora da APM em receber os recursos, esteve ligada a necessidade de registro em cartório do estatuto da associação para a concessão do CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas) para que fosse possível a prestação de contas dos recursos recebidos pela instituição escolar. Para a obtenção do registro a escola realizou rifas para angariar fundos, não obtendo êxito no primeiro momento, pois alguns alunos custaram a vender ou entregar os bilhetes.

A direção da escola dá expediente no período matutino na extinta Escola Laudelino Barcelos na área urbana do município de Aquidauana. E no noturno numa sala minúscula, cedida para guardar os materiais de expedientes da direção, coordenação, secretária da escola e os aparelhos do projeto educom.rádio.

A direção neste período organizou eventos junto à população local, no sentido de aproximar as pessoas da comunidade e os membros da escola. Foram organizados, principalmente nas datas de aniversário da escola e dia das mães, eventos que iniciam pela manhã e se entendiam até a tarde. Nestes eventos serviam almoço. Tinham jogos de futebol e vôlei entre alunos e professores

(prática conhecida desde a escola extensão), bingos, entre outros. Outra marca do período são as formaturas que aconteciam no final do ano letivo, sempre com a participação e colaboração da comunidade.



FOTO 11: Comunidade em eventos na escola
Foto: Tainara Terena

Os alunos após a criação da escola indígena continuaram indo até a cidade para fazer a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como a escola é indígena apenas na denominação e nos sujeitos que nela está inseridos, a prática pedagógica ficou restrita aos conteúdos, tendo as outras atividades que serem propostas em eventos registrados no calendário escolar.

Até julho de 2007, a escola possuía a grade curricular comum ao ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul. Sendo implantada uma nova grade, no segundo semestre desse ano letivo, composta pela Língua Materna. Alterando a carga horária dos outros componentes curriculares.

A minha atuação enquanto coordenador pedagógico junto ao conselho de classe foi a de buscar uma maior aproximação entre docentes e discentes, que poderia relatar suas necessidades e anseios no espaço escolar. Solicitei dos

professores, constantes relatórios de suas atividades, com ênfase gradual na proposta de educação do PIN Taunay e que após análise fazia uma intervenção direta junto aos alunos e seus familiares.

Sem poder mudar o calendário escolar, a coordenação com autorização da direção, criava dentro do próprio calendário alternativas de desenvolver os conhecimentos próprios dos Terena, com projetos que desenvolviam oficinas com os alunos, cujos monitores eram pessoas da comunidade. Nesse período o que era evidenciado desde o ano de 2004, eram os conteúdos dos componentes curriculares, não havendo uma modificação na prática pedagógica.



FOTO 12: Oficina organizada pela coordenação, com a monitoria de um membro da comunidade

Foto: Tainara Terena

O alcoolismo e a evasão foram controlados através de ações diretas junto aos alunos, coibindo a entrada de bebidas alcoólicas, a retirada de alunos

alcoolizados de sala de aula e a relação direta com as famílias que eram comunicadas do desempenho e das ações dos seus filhos.

Enquanto coordenador tinha por prática visitar as famílias no período da tarde, antes do início das aulas para relato da situação escolar ou da ausência das aulas. E com isso conhecia o posicionamento das pessoas que estavam à “margem”, verificando que escola os Terena pretendiam. Fatos esses esboçados no Projeto Político Pedagógico que desapareceu da unidade escolar.

Com essas visitas verifiquei quem é o Terena que reside nos PIN Taunay e Ipegue. Numa relação social, com tramas surpreendentes. O Terena que está a “margem” e tem seu filho na escola, não busca o etnocentrismo, na cultura escolar, mas sustenta apenas uma condição, a de ser Terena.

É notório que este Terena, não participa das decisões porque não existe uma proximidade com o poder central e controlador. Fazem parte dessa parcela da população, índios Terena que viveram muito tempo longe dos PIN Taunay e Ipegue. E, agora idosos retornaram para ficarem próximos aos familiares.

Desde mocinho eu sai daqui da aldeia. Fui pra vários lugares mesmo. Morei em usina de corte de cana, servi o exército. Ainda aqui era Mato Grosso. Depois morei perto das terras dos Cinta-Larga, plantando lavoura e arrancando poste para fazer cerca. Casei com uma mulher da aldeia deles. Tenho uma filha que mora aqui e estuda na escola, que é Terena e filha de cinta-larga. Antes os Terena ia longe em busca de serviço... Aqui não tinha nada. Agora chega de andá, vou morrer aqui onde nasci. (Idoso da Aldeia Bananal)

Com o depoimento acima podemos verificar que vivem outras etnias junto aos Terena. Além de uma Cinta-Larga, existem Kadiwéu, Xavante, descendentes de japoneses e afro-brasileiros. Verifiquei mulheres de outros estados brasileiros que casaram com Terena e residem na aldeia, como por exemplo, goianas. Há também os descendentes desses casamentos que se autodenominam Terena.

Meu avô era bem pretinho. Ele falava que a mãe dele tinha tido ele durante o período que andava prá lá e prá cá. Era a guerra do Paraguai. Quase não lembro dele. Eu nasci em 1925. Eu tinha dez anos, lembro

dele, lá na aldeia, ele devia ter uns 63 - 65 anos. Pele escura. Mas falava Terena. Era Terena, por mais que o pai dele era negro. (Maria Leocádia, 83 anos)

Eu tô achando que meu marido é seu parente. O pai dele também veio trabalhar na Fazenda Esperança, há muito tempo. Era negro. Só que ele não conheceu. O pai foi embora, quando ainda era bebezinho. Tinha vindo de Cuiabá. De certo voltou prá lá, sei lá. Mas como a mãe dele é daqui, ele é Terena. Meio escurinho, mais é Terena. (Adair, aluna da escola)

Eu gosto tanto da história da Raquel e do Joãozinho. Ele Terena, foi estudar lá em Goiânia. Ela moça da cidade. Se conhecem e casaram. Hoje ela mora aqui junto de nós. Faz tempo isso, hein! Tem filhos e tudo. Ah, tem o caso também daqueles meninos da Aldeia Bananal. A mãe é japonesa e o pai Terena. Legal isso. (Luana, aluna da escola extensão).

É importante evidenciar, a relação de pertencimento consangüíneo entre os Terena. Não existe a necessidade de “ser Terena de pai e mãe”, como ouvi falarem. Basta ser de pai ou mãe que “naturalmente” é tido na comunidade como Terena legítimo.

Para satisfazer o ideal da comunidade dos PIN Taunay e Ipegue, a escola deve trazer essas inúmeras diferenças para dialogar em seu espaço. Para isso durante a pesquisa focamos em observações que deixam evidente através do que conhecem sobre escola, que escola os Terena dos PIN Taunay e Ipegue pretendem? Que valores são estes que a escola deve se apropriar?

Para os Terena dos PIN Taunay e Ipegue, a escola é o lugar onde vivencia a educação - os valores pensados, na ótica científica. É através dela que se dá a resposta a dicotomia educação escolar indígena e educação indígena, presente no caso do Bananal apenas no discurso dos políticos. Não desejam uma superação de uma pela outra, mas através das ações que coloquem os atores escolares (pais, professores, alunos, funcionários), a frente de uma educação única articulada às preocupações e anseios da comunidade onde ela está inserida.

(...) não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas. (TASSINARI, 2001, p.50)

Para os Terena dos PIN Taunay e Ipegue, a escola não precisa evidenciar o resgate, mais permitir que as ações da comunidade façam presente nesse espaço. É estimular para preservar. E preservar no sentido de “deixar o que se tem movimentar – se” nesse contexto. Sem a busca do que se encontra apenas no imaginário.

Eu não sou muito de resgate. Porque nada ainda está perdido. No caso do Ipegue mesmo, quando falam que ninguém mais fala o idioma fico só observando. Falam sim e quem não fala entende. Então pra mim não precisa de resgate. Precisa colocar todo mundo num espaço e permitir que se fale das nossas “coisas”. E esse espaço é a escola. (Professora na aldeia do PIN Taunay)

Quando se pensa na prática pedagógica, as situações que gostariam que efetivasse na escola fazem referência às situações vividas e que enumerei conforme o grau de importância, pelos alunos apresentados:

1º As aulas de projeto da época da extensão. Para alunos e professores, essa prática aproximou e permitiu o incentivo a pesquisa do seu grupo étnico, junto aos próprios membros da família, permitindo um diálogo entre as gerações.

2º Visitas constantes na residência dos alunos. Vê nessa prática, um importante meio da escola participar de suas “vidas”, já que isso ocorre ao inverso. É sempre eles, vivendo ao “redor” da escola. Os pais sentiam mais tranquilidade ao saberem da vida escolar do filho.

3º Aulas dinâmicas. No sentido de que no período da escola-extensão com os projetos, os professores conheciam e ensinavam a partir de algumas situações locais, dinamizando o processo de ensinar e aprender.

4º Oficinas de artesanatos. Prática desenvolvida a partir do primeiro ano da escola indígena. Onde quem detinha o conhecimento sobre artesanatos indígenas e outros, se dirigiam a escola para ensinar, pois em seu local de trabalho era impossível devido à falta de espaço.

5º Liberdade no ato de celebrar. Os Terena dos PIN Taunay e Ipegue desejam celebrar seus ritos e rituais plenamente, como em tempos atrás. E

atualmente a escola, impede. Estavam acostumados a participar de rituais fúnebres, quando do falecimento de um membro da comunidade. Todos participavam inclusive professores. Os velórios atuais são freqüentados por alunos e parentes, só após as aulas. Não há mais dispensa das atividades escolares. E a escola não “vê”, mais sentido em permitir deixar de ensinar conteúdo, para ensinar os valores da tradição.

Com as propostas acima é que havia pensado o projeto político pedagógico, que evidenciava a criação de um calendário que destaque as manifestações culturais, sociais e religiosas Terena e de um currículo próprio para os Terena dos PIN Taunay e Ipegue.

O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p.150)

O calendário específico, como é garantido à escola indígena não teria muita diferença do proposto pela Secretaria de Estado de Educação, pois a comunidade dos PIN Taunay e Ipegue é bastante atuante nas atividades da cidade. O que solicitam é uma adequação desse calendário, principalmente no mês de abril e no período de contrato das empresas de usina e álcool.

A partir disso penso que descentraria o poder embutido na relação educativa, pois é o currículo que corporifica os nexos entre saber, poder e identidade (SILVA, 2003, p.10), dando sentido as sistematizações e fazeres da prática pedagógica.

Através desse novo currículo, poderíamos tirar a única visão de escola, discursada pela política local, reestruturando o projeto social, que por enquanto não realça diferenças, mas diz de um diferente modo de ser que a escola precisa dialogar.

O currículo pensado é aquele que produz efeitos em sala de aula e no cotidiano da aldeia. Ele não deixa definido espaços de atuações, mas permite que

seus atores (alunos e professores em especial) transitem de formar a interagir na aprendizagem.

Quem ainda não percebeu as situações tratadas, pode se atentar, ao “grito” dos que se sentem presos ao sistema de ensino. Em todas as situações solicitadas para a prática pedagógica, percebe-se um “olhar além escola”. Como uma criança que deseja atravessar a fronteira e tomar para si o que é seu.

O aluno Terena da escola de ensino médio deseja um currículo que estabeleça diferenças. E que essas diferenças sejam as do seu povo, enquanto moradores dos PIN Taunay e Ipegue. Não querem a hierarquia constituída (escola do Bananal), mas deseja a produção da identidade de um povo através da escola de ensino médio dos PIN Taunay e Ipegue, que propõe dar outros sentidos e significados as perguntas e aos problemas vivenciados.

Para o Terena dos PIN Taunay e Ipegue apenas o conhecimento circunscrito na realidade não-indígena não satisfaz o seu ideal de escola indígena. O que seria viável são os poderes polissêmicos que a atuação da escola produziria no campo social e político. Ninguém aqui pretende uma escola ligada à concepção mítica Terena, que evidencia os valores do passado. E também não querem a escola do não-índio, pura e simplesmente, com suas tecnologias e aparatos pedagógicos. Mas, dizem aqui, de uma retomada da vivência, onde todos esses valores, com seus significados, seriam colocados a apreciação da população num todo. E só ai construir efetivamente e porque não, gradativamente a educação que garante acesso, mas que não deixa de ser a do momento que o povo Terena esteja vivendo na perspectiva da interculturalidade.

A interculturalidade inclui a idéia do intercâmbio, da interdependência, da interaprendizagem, do diálogo e a negociação entre pessoas de culturas diferentes, baseada no princípio fundamental da igualdade de condições. É uma proposição democrática de diálogo de culturas, dentro de uma perspectiva de complementariedade, afastando-se da tentação perversa de cair em falsas oposições entre educação tradicional e educação moderna; entre cultura oral e cultura escrita. Diálogo que nos permite construir um encontro benéfico entre culturas, onde uns aprendem com os outros, facilitando assim o respeito da pluralidade e da multiculturalidade que impregna a atual sociedade planetária (2003).

Este momento vivenciado na escola indígena Terena é carregado pelo hibridismo nos processos de produção das identidades dos Terena do PIN Taunay e Ipegue, “levantando a bandeira” da pureza, sem perceber que estão sendo formadas na escola novas identidades sem ser a “de antes” – a da escola-extensão, mas guarda traços dela.

O hibridismo tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (SILVA, 2000, p. 87).

Esse fato não é percebido pela própria escola que recebe os mais variados tipos de sujeito, que apagam fronteiras e transgridem proibições. E vivem e colocam se no “local” frente ao “global”. Abrindo portas que aos estão à “margem” não seria possível tempos atrás. Tendo como regulador apenas a vontade de “ser Terena”, sem apagar as memórias e negar o passado.

3.3 – “Ainda é preciso o professor índio se preparar... Índio não quer índio”. O impacto social na contratação do corpo docente.

Em grande parte da discussão sobre escola indígena o professor indígena está centrado como único colaborador capaz de legitimar o processo de efetivação das unidades escolares com práticas pedagógicas indígenas. A constituição Federal garante e a deliberação 6767 do C.E.E/MS cria a categoria de professor indígena. Porém, como toda regra há suas exceções, no caso da

Aldeia Bananal, essa idéia não é compartilhada por todos, devido a inúmeros fatores entre os quais perpassam o campo pedagógico, político e social.

O novo texto constitucional de 1988 que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade. (BRAND, 2005)

Para uma melhor compreensão é necessário compreender o que é ser professor indígena? E o que é ser professor indígena Terena?

Ser professor de uma escola indígena é antes de tudo despirmos de nossa noção eurocêntrica de sociedade, inclusive as de etiqueta e higiene. É permitir ser e estar na condição de “trocas” e “ganhos”. É estar disposto a vivenciar o “obscuro” que lhe é permitido. Para aprender é necessário ouvir muito, mais do que falar, para não produzir efeitos contrários a sua atuação. Tem que saber o seu lugar, numa relação de gênero. Saber quando, onde e como conversar com o sexo oposto.

Ser professor de uma escola indígena Terena é ser e ter todos os atributos acima, adicionado a espontaneidade nas ações e o clássico sorriso no rosto. É permitir que o sorriso torne risos durante as aulas, como forma de autenticar o que se está aprendendo.

Substituir um professor oriundo da zona urbana por um indígena também tem provocado desencontros e insatisfações. Alguns representantes da comunidade acreditam que existe a necessidade do professor-índio se preparar melhor para as atividades de magistério na escola de ensino médio, só a graduação não é significativa, existindo a necessidade de uma melhor preparação pedagógica que beneficie sua atuação enquanto professor-indígena, provocando assim uma “solidificação” dos conteúdos estudados na universidade e que serão trabalhados na escola da aldeia, dentro dos padrões da comunidade onde essa escola está inserida, dialogando com as comunidades que dela fazem uso. A comunidade Terena afirma que opinam embasados no que os filhos conversam

em casa sobre a atuação de cada profissional da educação dentro do espaço escolar, porém não são ouvidos permanecendo as decisões e outros acertos acordados anteriormente.

Nesta perspectiva o professor que atua em escola indígena deve interagir nessa relação como meio de conquistar um espaço para o projeto de atuação do seu componente curricular, porque para o aluno Terena é o professor e não o conteúdo que é difícil. A dificuldade é a relação, pessoa-pessoa e não pessoa-conteúdo. Tudo o que é proposto no projeto da disciplina é desenvolvido eficazmente pelos alunos da escola na Aldeia Bananal.

Para começar a ter possibilidade de se dar conta disso e trabalhar essas questões, metodologicamente, o passo inicial para @s educador@s - professor@s ou acadêmic@s - que chegam à comunidade, mais que uma “pesquisa do universo cultural”, tem sido uma disposição de encontro: conhecer e se tornar conhecid@, constituir laços, criar vínculos. Não há um tempo determinado para que isso se realize; alguns o conseguem em poucos dias, outr@s demoram meses. O passo seguinte é a construção conjunta do projeto a ser desenvolvido. Também aqui não há uma receita a ser seguida. Sempre brotando do encontro e da confluência de interesses, algumas vezes o projeto vem quase pronto dos participantes da comunidade, outras vezes é um projeto dos alun@s estagiári@s, mas sempre é na interação que ele cria corpo e condições de começar a ser implementado. (AZIBEIRO, 2004, p.06)

Durante todo o período de atuação da escola-extensão na aldeia Bananal, apenas três professores são indígenas. Ao criar a escola indígena de ensino médio, dois professores não-indígenas foram substituídos por professores indígenas da localidade, causando um grande alvoroço entre os alunos. Um dos professores deixou as aulas após algum tempo e o outro permaneceu no cargo, com constantes conflitos com os alunos.

Segundo os próprios alunos a não aceitação do professor indígena está alicerçada nos seguintes aspectos, atravessados em alguns casos pela política, dificuldade relacional e domínio de conteúdo.

1º Dificuldade de expressão e relação: A maioria dos professores de acordo com os alunos, mesmo não falando o idioma, se expressam mal na língua portuguesa. Uns apontam a timidez característica dos professores Terena do sexo

masculino, como agravante. As professoras em sua maioria não enfrentam esta problemática, se expressam bem durante as aulas. Neste mesmo viés, estão os conflitos ocorridos na relação entre professores indígenas e alunos indígenas, que segundo os alunos da escola de ensino médio da Aldeia Bananal, ocorre devido a não aceitação de uma maior aproximação por parte dos professores, que não aceitam “brincadeiras” e nem comentários efetuados pelos alunos enquanto se encontram em sala de aula.

Nós estávamos acostumados com os professores lá da cidade. Eles passavam o conteúdo, explicavam muito bem, deixavam a gente a vontade. E nós aprendíamos. Um dia chamei o professor de Marakaiá, ele havia lido o dicionário Terena, entendeu que eu chamei ele de “gato”. (risos). Ele não ligou levou na brincadeira, ainda usou o termo “gato” para explicar o conteúdo. Fui fazer a mesma gracinha, quando entrou um outro professor que é Terena. Me mandou pra fora. Sem falar que eu não entendia quase nada do conteúdo. Quando ele explicava, ficava perdida. Falava muito baixo. Passava demais de texto no quadro coisa que não acontecia antes. (Clara aluna da escola indígena).

2º Transmissão de conteúdos. Este item poderia ter colocado como subitem do anterior, porém para ilustrar a situação do professor indígena, assim preferi fazer. Para o aluno do ensino médio, o professor não-índio, apresenta o conteúdo com uma maior segurança. E oferece uma melhor explicação, sem se prender a uma única “linha de raciocínio”¹⁹, principalmente na área das exatas.

Posso ser sincera. Prefiro as aulas dos professores não-índios. Ah, eu acho por que traziam mais coisas. Mais recursos... Acho que tinha mais experiência. Sabia como fazer a gente entender. Alguns professores daqui, sempre diziam que já fizeram sua parte e que agora era nossa vez de pesquisar e fazer os exercícios. Hum! Até trabalho a gente não conseguia fazer. Um dia fui na cidade e paguei pra um colega da minha irmã que fazia faculdade resolver. Acho que foi melhor. (Ex-aluna da escola MIHIN)

3º O cargo de professor sendo indígena. Os alunos relatam que além das dificuldades tratadas, o profissional indígena na escola quer ser o gerenciador

¹⁹ Segundo os alunos é a forma como os professores indígenas explicam, ou seja, não oferecem uma explicação com outros detalhes metodológicos e teóricos.

do poder. O professor que antes era amigo, na comunidade passa agir com soberba sobre os seus. Não respeitando as explicações dadas a cada caso pelos alunos. E preferem muitas vezes distanciar, causando um rompimento nas frágeis relações da comunidade Terena. Que além dessa problemática pode ser quebrada por qualquer outra situação, inclusive a política. Perdendo o respeito junto a comunidade escolar. E em contrapartida o professor, torna relapso segundo os alunos.

Depois que ele brigou com a nossa sala não dá mais trabalho. Só o conceito dele. A gente sofre, porque é verificado apenas o nosso desempenho na prova. E que prova. Oh, que eu estudo bastante e não consigo. Foram reclama dele. Olha o que deu pura confusão. Quem sai prejudicado é sempre os alunos. (Ex- aluno da escola MIHIN).

Estou tratando da questão do professor indígena, para melhor compreensão da diferença, dentro da própria diferença que é a comunidade dos PIN Taunay e Ipegue. Enquanto as lideranças criam projetos e condições que se fecham em sua realidade, os jovens que na escola estão inseridos querem manter, ainda por certo tempo a relação com a zona urbana, que possuem através dos professores. Os alunos asseguram que ainda não é o momento do professor indígena assumir a escola plenamente, deve primeiro se preparar. Através não só de formação continuada oferecida pela escola, mas investindo parte de sua renda em aperfeiçoamento profissional.

No período de convocação, os alunos “fazem votos” que continuem professores do ano interior, para continuarem a aprendizagem iniciada na série anterior, acreditando que com isso terão assegurado a qualidade no ensino.

Com as observações acima, não desejo afirmar que uma escola indígena não possa ter professores indígenas, pois é assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases que as aulas serão ministradas preferencialmente por professores indígenas. Mas o que se pensa, como o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas) propõe é que a terceira etapa da educação básica na Aldeia Bananal seja norteadas pelas ações

concretas e vivida pela experiência de alunos e professores. E essa “experiência” compartilhada da ação do professor não-índio.

Os professores indígenas enfrentam dois grandes desafios, sendo o primeiro desafio que é o de se resituarem e recontextualizarem no interior de suas comunidades, para que possam exercer seu papel como protagonista de uma escola voltada para dentro, levando-os a perceber o seu passado enquanto continuidade a ser reconstruída, buscando refazer e repensar, com imagens e idéias de hoje e com os novos conhecimentos incorporados as experiências deste passado. O segundo desafio a ser superado pelos professores indígenas esta relacionado à necessidade de novos conhecimentos a partir da interação entre o conhecimento tradicional e os conhecimentos do entorno, ou seja, ao domínio dos conhecimentos básicos e necessários de caráter universal. (BRAND, 2005)

Então, é fato. A escola da Aldeia Bananal, para uma melhor significação dos “saberes”, deve se voltar para si, articulando através da diferenças ali encontradas uma convocação de professores que atendam às expectativas da comunidade, numa relação nesse espaço de professores índios e não-índios. Permitindo que as teorizações, oferecidas de forma “facilitada”, (segundo os alunos), pelos professores não-índios, dialogue no mesmo universo com os sujeitos que nesse espaço convivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo percurso chegamos ao final de um primeiro momento de uma caminhada... Passos esses como a Kipaé (dança da ema) verificado por outro ângulo. Os dançarinos celebram à volta de uma batalha vitoriosa... Assim eu me sinto, no primeiro momento, organizando em filas, seguindo trilhas a passos lentos, que ainda depende do som do tambor, para marcar os passos. Definir como o Terena diz quem é o “cabeçante” da dança, o Cacique, aquele que dá o grito que comanda os rumos, sem ser agressivo, porém firme. É hora de coletar as taquaras, as nossas armas, a dança começou... E insistentemente sou orientado a caminhar igual à fila do começo, com disciplina, com passos em alguns momentos lentos e em outros apressados, porém, na mesma estrada... Só que como na dança, dá tempo de ir longe, dar a volta e retornar, não mais de onde saímos, mas onde precisamos chegar. E como as taquaras da dança, saber o momento de transitar, estar em cena sem ser ouvido e fazer barulho como o choque de uma taquara batendo nas outras, provocando êxtase em quem ouve como forma insistente de fazer se ouvir... Juntei as taquaras como no fim da dança, entrelaçando - as, dando sentido ao percurso e estamos aqui aguardando, pois aqui a história da dança mudou, é um soldado dançarino que será erguido, o cacique já fez sua parte...

Acredito ter cumprido uma etapa satisfatória, tumultuada e solitária ao mesmo tempo na vida acadêmica... Confesso que foi difícil, são muitos atores encenando num mesmo palco... E a todos eles queria escutar. No início da pesquisa não via como trabalhar essa relação entre escola-comunidade indígena e situações da sociedade envolvente. Conhecia o problema, vivi a situação, tentei entender como era processado e quais as várias possibilidades oferecidas pelos diversos segmentos que atuam na escola de ensino médio da Aldeia Bananal e que buscam uma educação diferenciada. Esses segmentos são a representação fragmentada da comunidade complexa que é o PIN Taunay e o PIN Ipegue e que num processo de organização particular de cada grupo, apresentam seus anseios, com propósitos diversos, porém focado em um único objetivo: retirar do espaço escolar a “visão” única dos processos de aprendizagem ensinada pelo não índio, reprodutora de desigualdades numa idolatria ao agente civilizador – a escola, pronta e acabada!

Buscando caminhos dialoguei com os teóricos que estudam a cultura e seus processos de resignificação, o “terreno firme” para transitar, com uma perspectiva que interaja cultura Terena e a cultura da escola de ensino médio localizada numa aldeia Terena. Assim, ressalté as situações históricas de um passado distante, relacionando as circunstâncias atuais, num presente deslizante, aterrorizante para uns (idosos) e impressionante para outros (jovens), apontando as transformações lentas, mas contínua no processo de resignificação. Observei as transformações dos dois momentos (escola-extensão e escola-indígena), as desconstruções e o (re) equilíbrio dos poderes que nela atuam.

Encontrar um resultado final, dar o veredicto, está fora de cogitação. A escola em si é um território ambivalente, e, no caso da escola do Posto Indígena de Taunay, contraditória, pois com denominação de indígena, ela não resignificou sua prática pedagógica de maneira eficaz após deixar de ser extensão, além de ser negada de acordo com a situação pelos membros dos grupos que nela transitam. Dizer o que a escola tem que ser não é o caminho, mas apontar, através da comunidade escolar, seus anseios e suas buscas; o mais sensato. Entender a diferença e não apenas apontá-la, para entender que sujeito

deseja formar na escola indígena e o que deve ser ofertado na formação escolar do cidadão Terena, pode vir a sanar as angústias e amenizar os desejos de busca pela educação escolar, aguçando a implantação/ efetivação da escola ideal, dialogando com que está sendo ofertado, contribuindo para a construção do sujeito nela inserido ou aqueles que estão em seu entorno. Não existe nada fixo, estabelecido. É o produto adicionando novos fatores, sem resultados finais. O que vale é a parcela reelaborada, onde os valores que ali permeiam contribuam para qualidade de vida dos habitantes locais. E, penso que a elaboração da prática pedagógica para uma educação diferenciada vem da relação entre a cultura local e o fazer pedagógico, sendo capaz de encontrar as respostas desejadas na efetivação da escola indígena de ensino médio.

A escola por ter vindo de fora para dentro, querendo impor suas “verdades”, o seu currículo, as suas celebrações, encontra barreiras. Ela se fecha ou abre apenas frestas para as informações locais. Ela é representante da individualidade do macro-poder, se considera o mundo da globalização, não permite a livre articulação dos seus sujeitos.

O modelo de escola inserido na aldeia não tem atendido às perspectivas da comunidade indígena local e não se tem verificado uma ressignificação do espaço escolar na aldeia, mas, sim uma adequação da escola que ali se encontra aos moldes das escolas urbanas. E, como a instituição que fornece educação “formalizada” com intervenção do Estado, não nos dá uma resposta que satisfaça a todos os envolvidos no processo... “Pulei a cerca” (na escola na aldeia não há muros), envolta do educandário para ir além-escola e buscar na comunidade respostas aos mais diversos questionamentos, e entender como está se processando a construção da escola indígena.

Na escola que lá está, existe a preocupação com o tempo cronológico, ou seja, com a carga horária anual a ser desenvolvida no ano letivo, sem evidenciar, no entanto, a necessidade dos povos indígenas de celebrar, de viver em comunidade, de valorizar os ensinamentos deixados - a tradições em fase de tradução. O que se verifica é uma necessidade de cumprir o “planejamento” anual, muitas vezes sem sentido para o momento que a

comunidade está vivenciando. Os Terena do PIN Taunay querem que a escola busque as interpretações da vivência Terena em seus vários segmentos (familiar, social e comunitário) incluindo a questão de fundo sobre o “tempo” para realização/ efetivação das atividades diárias e escolares.

Observei que a escola de ensino médio na aldeia Bananal em seus dois grandes momentos: extensão e indígena possui apenas um “marco” denominativo que provocou vários deslocamentos, mais poucas acomodações do sujeito. No primeiro instante, ocorre a receptividade e as “tentativas” de tornar para si, o andamento da escola-extensão. No segundo instante quando a escola recebe a denominação de indígena de ensino médio, não ocorre uma “apoderação” desse espaço pelos grupos constituídos na escola, mas gera conflitos entre eles, que desestabilizam todo o processo de negociação com o sistema de ensino, pois entendendo que a escola não é vítima, mas seus sujeitos não articulam a sua “restituição” e deixam o sistema educacional constituído, propor a “sua maneira”, pois ecoam inúmeras vozes, que desejam vários rumos para uma única unidade escolar, tudo ao bel-prazer da disputa do poder. Não proponho aqui, uma centralização das práticas pedagógicas voltadas à Aldeia Bananal, mas que as “marcas” e as linguagens encenadas em cada lugar, façam sentido no espaço escolar que freqüentam os moradores dos PIN Taunay e Ipegue.

A escola de ensino médio da Aldeia Bananal tem buscado um Terena autêntico, do passado, porém, tem esquecido de que quem nela está inserido é um aluno Terena do presente, com novas influências, negociações, ressignificações e traduções, parte de uma comunidade Terena em constante movimento de desconstrução e acomodação.

A alternativa para tal efetivação seria “dar voz” a esse segmento da comunidade, não apenas aos que estão fora da escola ou às lideranças da aldeia, mas, principalmente, àqueles que, nesse espaço, convivem e conhecem suas necessidades e anseios, criando um lugar capaz de apontar caminhos entre o local e o global. Porém, para isso não podemos silenciar as “vozes” que ecoam dentro da escola.

Observei que a escola não “ouve” de maneira formal os alunos. Em todas as reuniões tem sempre uma resposta em contraposição às idéias/ sugestões ou solicitações dos alunos evidenciando que o poder, neste caso, não migra de lugar, permanecem constantes em “vontades” que não tem respaldo dos principais interessados, os alunos e as alunas.

A dissertação traz as manifestações narrativas produzidas pelos grupos comunitários Terena residentes nos PIN Taunay e Ipegue a respeito da escola. Eles falam de suas trajetórias, querem dar sentido as suas “verdades”, querem um espaço não apenas para transitar, mas para auto-afirmar sua condição de relação com o “novo” inserido nas suas tradições. E para isso solicitam um espaço físico equipado com materiais didáticos construídos na relação escolar entre índios e não-índios e que neste local também seja oferecido cursos profissionalizantes garantindo um porvir que os capacite a disputar vagas no mercado de trabalho da sociedade envolvente.

Com relação a escola e seus profissionais há um mútuo desejo de autonomia garantido pela deliberação 6767/ 2002 do CEE/MS, porém não efetivado. As lideranças dos PIN Taunay e Ipegue desejam formação específica aos não-graduados e formação continuada aos profissionais que atuam na escola de ensino médio, com foco na educação intercultural, que possa garantir a efetivação da categoria “professor indígena” com planos de cargo e carreira.

A escola que o Terena dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue pretende construir é aquela que relacione os saberes dos jovens que ali estão inseridos aos saberes dos idosos, e penso que isso poderia ser efetivado através do uso da história oral na escola indígena de ensino médio da Aldeia Bananal, promovendo uma reaproximação capaz de dar sentido às práticas pedagógicas, não mais como escola-extensão e nem escola indígena “criada” pelos governos estaduais e/ou federais, porém desejam uma “escola efetivada”, na construção de uma unidade escolar com os “saberes dessas escolas”.

REFERÊNCIAS

ACÇOLINI, Grazielle. **Terena: Adoção de um mito**. 1996. 97 p. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC

AZANHA, Gilberto. **Povos indígenas no Brasil: Terena**. Disponível em: < <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1048> >. Acesso em 10 jan. 2008.

_____ **As terras indígenas Terena de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano-editorial> >. Acesso em 09 fev.2009

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **A educação intercultural e a possibilidade da desconstrução subalternidade**. Disponível em:< www.mover.ufsc.br > Acesso em 17 mai.2009

_____ **Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares**. In: FLEURI, R.M. (org.) Educação Intercultural: Mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

BACKES, José Licínio. **Diferença Cultural e o Espaço Escolar**: Anotações em sala de Aula. Programa de Mestrado em Educação UCDB. Campo Grande, 2007.

_____ **Cultura, representação, linguagem e poder**. In: BACKES, José Licínio Backes. A negociação das identidades/ diferenças

culturais no espaço escolar. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. (Tese de Doutorado)

BARTH, Frederik. **Grupos Étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT,P; STREIFF-FERNAT, J. Teorias da etnicidade . Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____ **O Guru, o iniciador – e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha. Rio de Janeiro: Contra-capá Livraria, 2000

BAUMANN, Zygmunt. **Comunidade: busca de segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

BRAND, Antonio Jacó. **Diferença Cultural e o Espaço Escolar: Anotações em sala de Aula**. Programa de Mestrado em Educação UCDB. Campo Grande, 2007.

_____ **Formação de professores indígenas – um estudo de caso**. Anais ANPED, 2005.

_____. **História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais**. Revista do Programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS, v. 04, p. 195-227, 2001.

_____ **Técnicas de História oral e sua aplicação em projetos de pesquisa junto aos Guarani-Kaiowá do Mato Grosso do Sul**. Estudos Leopoldenses, v. 30, n. 140, p.77-86, Nov./dez. 1994.

BRASIL. CNE. **Parecer/CEB nº 14**, de 14 de setembro de 1999. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e da outras providências. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne/pdfPCBO14.pdf> > Acesso em: 7 ago. 2008.

_____ CNE. **Resolução/CEB nº 03**, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. *Legislação básica em vigor sobre a questão indígena*. Brasília: FUNAI/DEDOC/SEII, 2001.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

_____ Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas, poderes oblíquos**. IN: CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: Estratégia para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____ **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.) *Formação de professores tendências atuais*. São Carlos. Editora da UFSCar, p.139-152.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CARVALHO, Roseli Fialho. **Subsídios para compreender a Educação Escolar Indígena Terena de Mato Grosso do Sul**. Santa Maria/ RS, 1995. 133p. (Dissertação de Mestrado)

ELIAS, Norbert. **Introdução a Sociologia** Edições 70. Lisboa: Pax, 1980. 204 f.

_____ **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

_____ **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Grifos*, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov./2003.

_____ **Interculturalidade e Educação**. 75º Colóquio proferido na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 11 abr. 2008

FREHSE, Fraya. **As realidades que as “tribos urbanas” criam**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Fev. 2006, vol. 21, n. 60, p. 171-174

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____ **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____ **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e realidade, Porto alegre, v. 22, n. 02, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HONORATO, Tony. **A Tribo Skatista e a Instituição Escolar: O Poder Escolar em um Jogo Sociológico.** 2005. (Dissertação de Mestrado) Universidade Metodista de Piracicaba.

HUGH-JONES, Christine. 1979. **From the Milk River:** spacial and temporal processes in northwest Amazonia. Cambridge: Cambridge University Press.

LADEIRA, Maria Elisa. **Povos indígenas no Brasil: Terena.** Disponível em: < <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1048> >. Acesso em 10 jan. 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **“Tribos Urbanas: Metáfora ou categoria?”.** Cadernos de Campo. Revista dos alunos de Pós-graduação em Antropologia da USP, p. 49-51.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In.: **Sociologia da juventude.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Arte na escola: Espaço para a mediação Cultural?** Colóquio proferido na UCDB. 23 mai 2007

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: SED/ MS. 2004.

_____ Secretaria de Estado de Educação – Núcleo de Ensino Médio. **Perspectivas Pedagógicas para o Ensino Médio (Caderno 2.1).** Campo Grande, 2002.

_____ Secretaria de Estado de Educação – Núcleo de Ensino Médio. **Cadernos da Escola Guaicuru: Ensino Médio 1. Campo Grande:** Diosul, 2000.

_____ C.E.E **Deliberação 6767** de 25 de outubro de 2002. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas de Mato Grosso do Sul.

_____ C.E.E **Deliberação 6363** de 19 de outubro de 2001. Dispões sobre o funcionamento da Educação Básica de Mato Grosso do Sul.

MELIÁ, Bartomeu, (1999). **Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade.** Cadernos Cedes, nº. 49, p. 11-17.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/ 96.** Brasília: MEC, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC /SEF, 1998.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2004. 205 p. (Coleção teses e dissertações em educação).

SEIZER DA SILVA. **Articulação religiosa: O encontro entre índios Terena e afro-descendentes.** III Simpósio Internacional sobre religiosidades, Diálogos culturais e hibridações. Campo Grande: UFMS, 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito – Ecuador. Abya Yala, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – Uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____ **O Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

_____ A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000 a. p. 73-102.

_____ **O que é afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ **Identidades terminais**: as transformações na política pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Aracy Lopes da (org.) **A questão da educação indígena**, São Paulo, Brasiliense, 1981, p.16; apud Carvalho, Ieda M. – Professor indígena: um educador índio ou um índio educador, Campo Grande, UCDB, 1998, p.64

UNIÃO DAS IGREJAS EVANGÉICAS DA AMÉRICA DO SUL. **Atas de reuniões**. 1979

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **Os índios Terena e a Guerra do Paraguai (1864 – 1870)**. Disponível em:< www.ifch.unicamp.br/ihb/textos/vvargas.pdf> acesso em 02 jun.2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2.ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Diferenciada**: Ambigüidade entre a comunidade indígena. Colóquio proferido na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 30 mai. 2007

ANEXOS

Aquidauana - MS; 07 de Abril de 2008.

Sr^a. Professora Sidneis Ferreira Alves
Diretora da E.E.I.E.M.P. Domingos V. Marcos.
Aldeia Bananal

Prezada Senhora,

Conforme solicitação verbal mantidas via telefone com V.S^a, venho por meio desta, formalizar meu pedido de documentações desta unidade escolar para embasamento da pesquisa **“Educação Escolar Indígena da Aldeia Bananal: Prática ou Utopia?”**, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Os documentos necessários para o momento são os relacionados abaixo:

- Ata da nomeação da direção da escola,
- Ata da escolha da coordenação pedagógica;
- Ata da eleição dos membros da Associação de Pais e Mestres (APM)
- Ata da escolha dos membros do Colegiado Escolar
- Ata da aprovação da nova grade curricular, constando todas as disciplinas.
- Ata que vossa senhoria acredite ser importante no seu processo administrativo, entre outros.

Esperando seu pronto atendimento, apresento – lhe meus agradecimento antecipados.

Cordialmente,

Antonio Carlos Seizer da Silva
Mestrando em Educação UCDB
Bolsista FUNDECT

QUESTÕES EFETUADAS A DIRETORA DA ESCOLA-EXTENSÃO DA U.E.R “Cel. JOSÉ ALVES RIBEIRO”

1 – Como foi proposta a criação da extensão da Unidade Escolar de Referência Cel. José Alves Ribeiro na Aldeia Bananal?

2 – Quando a extensão da unidade escolar passou a funcionar dentro da área indígena? E por quê?

3 – Quais subsídios a SED/MS ofereceu a esta unidade escolar ao criar a escola-extensão?

4 – Professora Selma, a senhora representou e representa na memória de vários alunos da época, o elo entre a sede e a extensão. Quais experiências, a senhora pode obter junto aos índios Terena da Aldeia Bananal?

5 – A questão da educação diferenciada proposta pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, pelo Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI) foi evidenciada pela SED/MS ao “propor” a escola-extensão?

6 – A problemática do alcoolismo e da evasão já era verificada na administração do CEJAR dentro da aldeia?

**RELATÓRIO DO CORPO DOSCENTE, DISCENTE E FUNCIONAL DA
ESCOLA MIHIN - ALDEIA BANANAL ANO LETIVO DE 2005**

**Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Profº Domingos Veríssimo
Marcos - MIHIN**

Diretora: Profª Sidineis Ferreira Alves

Coordenador: Profº Antonio Carlos Seizer da Silva

Pós-graduado em Educação Inclusiva

Professores: Conceição Aparecida dos Santos Mahmud – pós-graduada

Dinayde Jorge de Oliveira

Elaine Vitorino Nimbú

Evaldo Cristóvão de Souza – pós-graduado

Helder Candido Pio

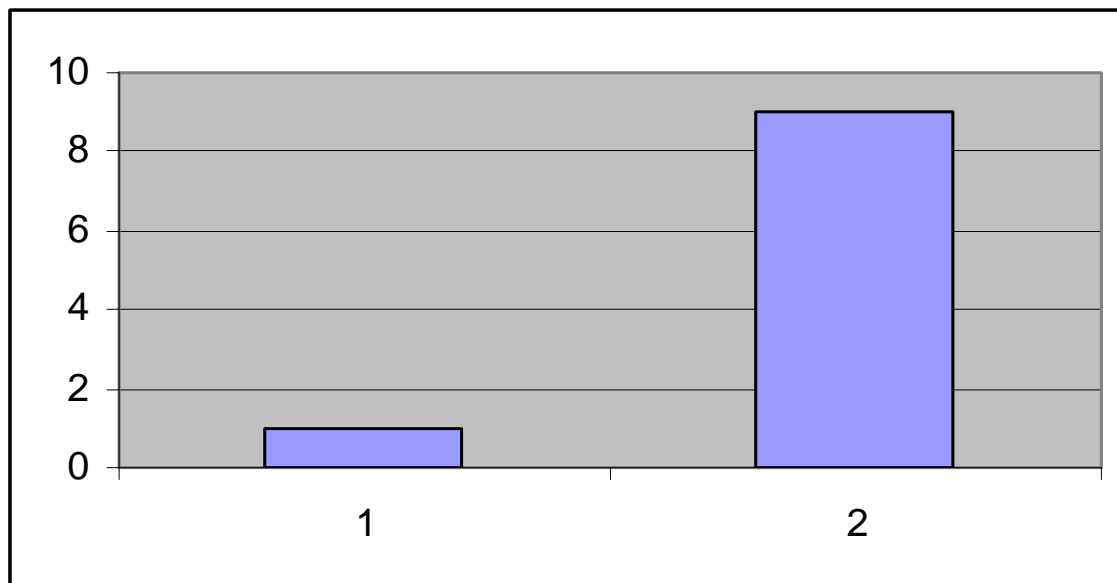
Nilce dos Santos Gonçalves

Rosilene Amorim Ramos

Terezinha Inajossa

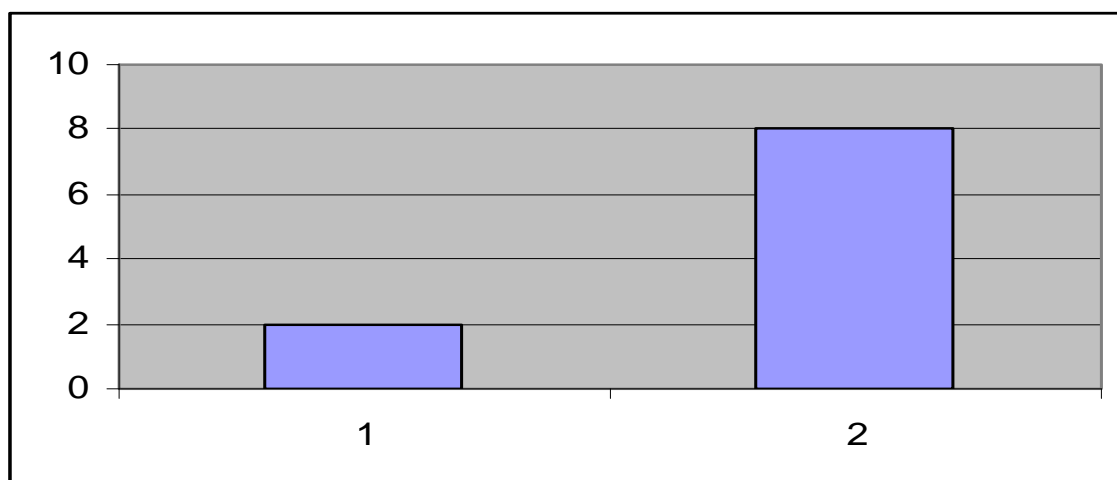
Timóteo Eli Firmino

Professores Graduados.



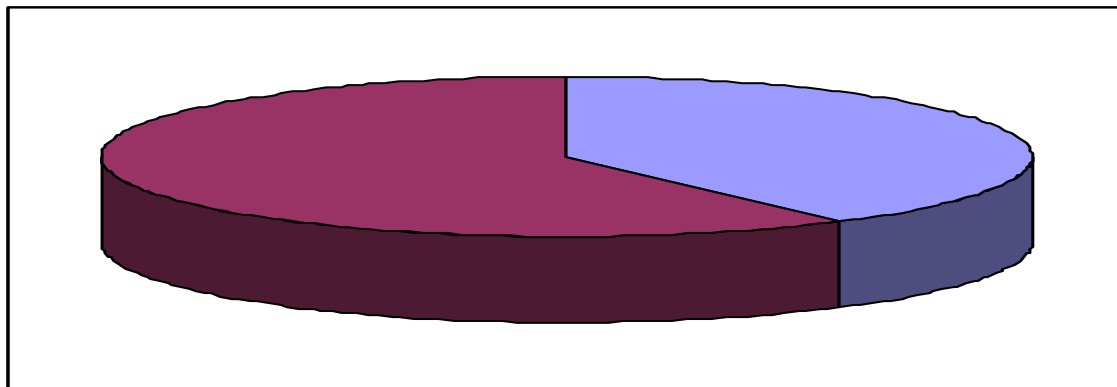
- 1 – Professor com outra formação
- 2 – Professor Graduado

Professores Pós – Graduados



- 1 – Professores pós-graduados.
- 2 - Professores apenas graduados

Professores Indígenas



- Professores não índios (60%)
- Professores indígenas (40%)

Administrativo

Diretora: Prof^a Sidineis Ferreira Alves

Coordenador: Prof^o Antonio Carlos Seizer da Silva

Pós-graduado em Educação Inclusiva

Secretário: Nérito Rodrigues Amorim

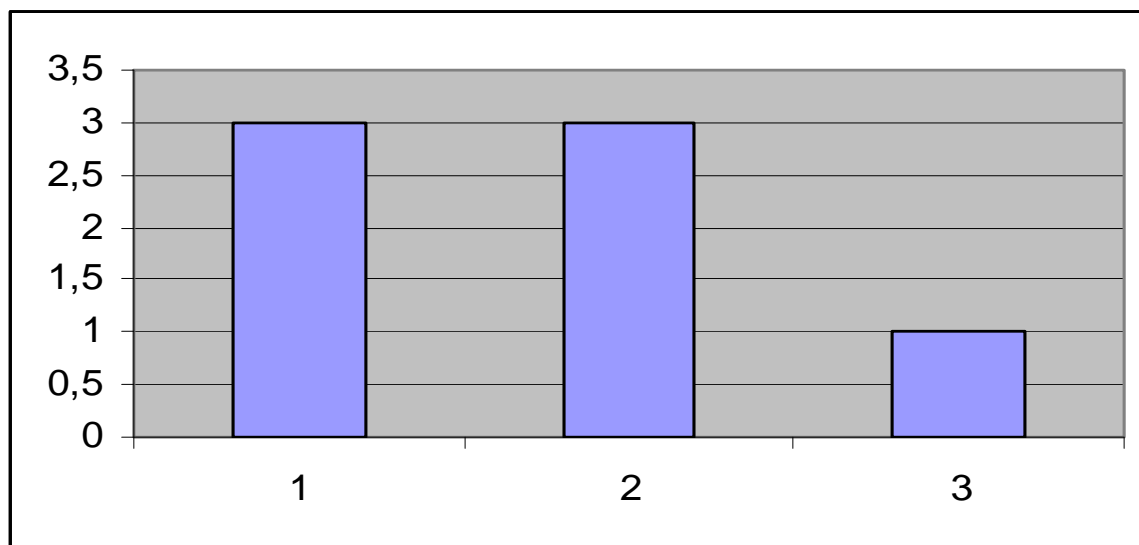
Recepcionista: Dalila Luiz Candido

Inspetor: Laudmilson Mariano Pereira

Auxiliar: Jone Francelino

Beatriz Alexandre da Silva

Grau de Instrução

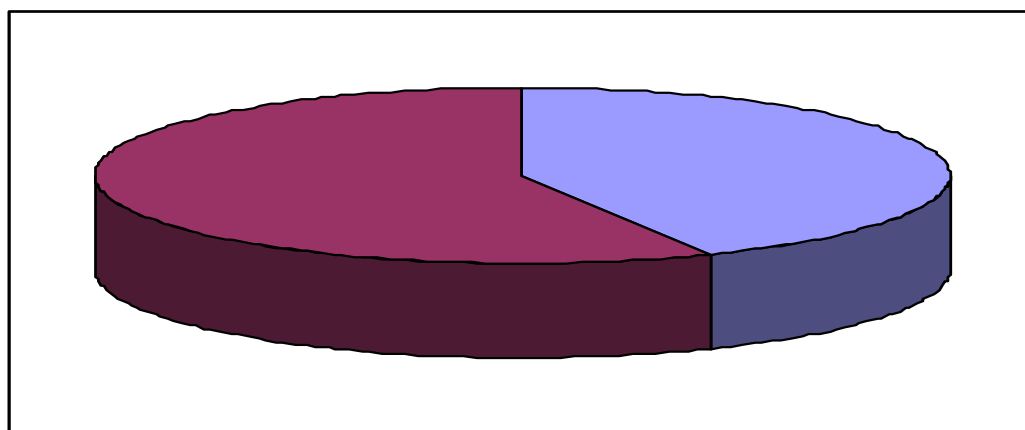


1 – Pós Graduados

2 – Ensino Médio

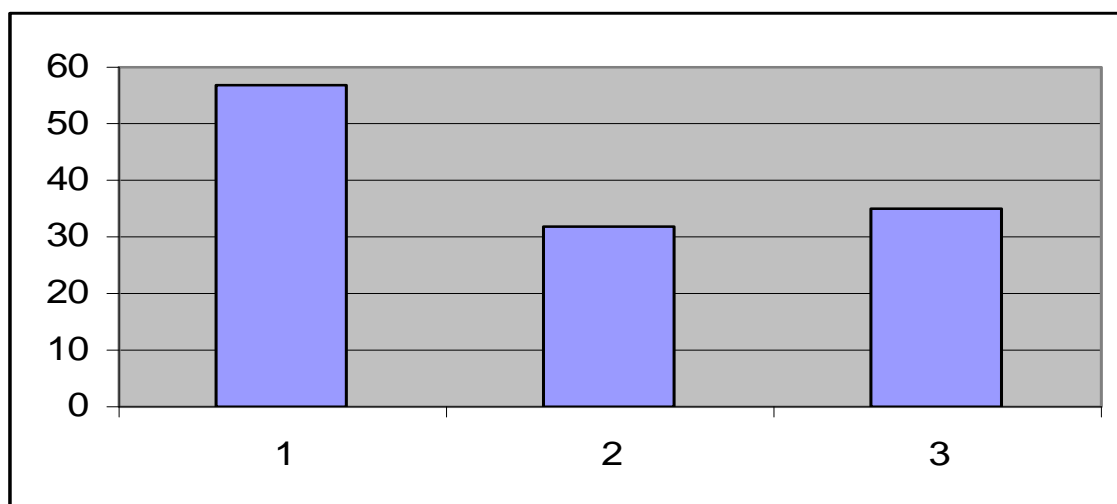
3 - Graduado

Indígenas



Administrativo indígena

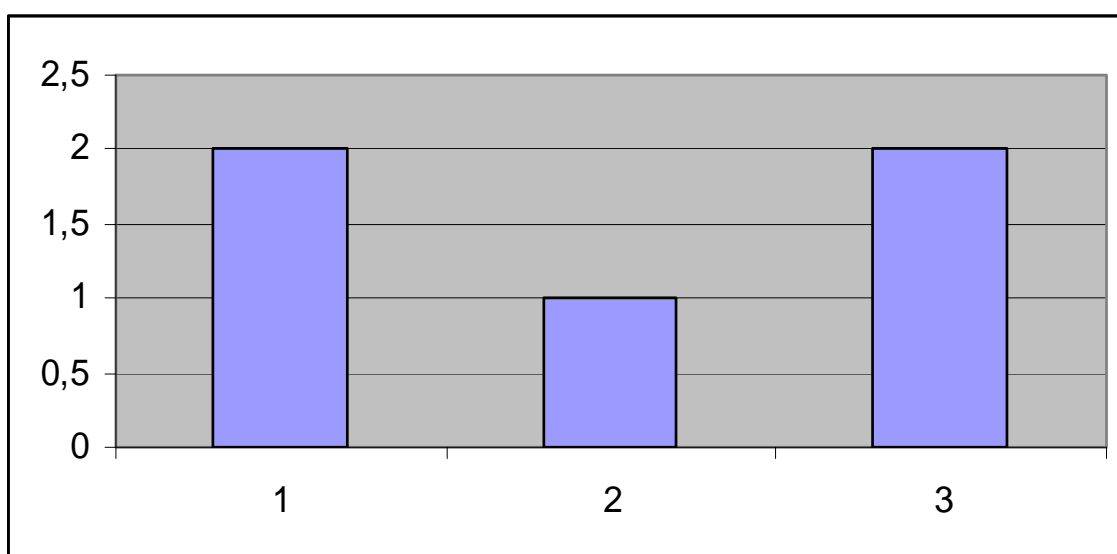
Administrativo não indígena

Ano Escolar de 2005**Alunos matriculados em 2005**

1 – Primeira Série do Ensino Médio

2 – Segunda Série do Ensino Médio

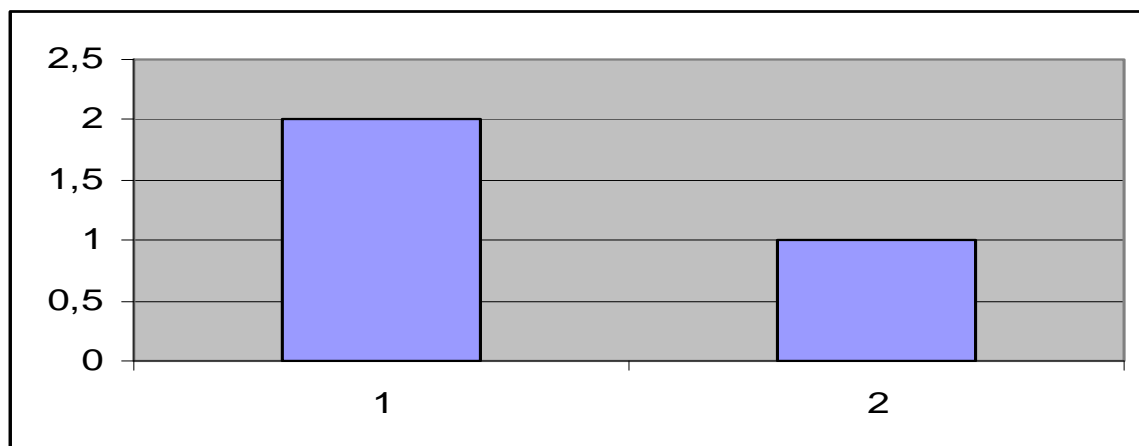
3 - Terceira Série do Ensino Médio

Afastados por abandono após 30/03/2005

1 – Primeira Série do Ensino Médio

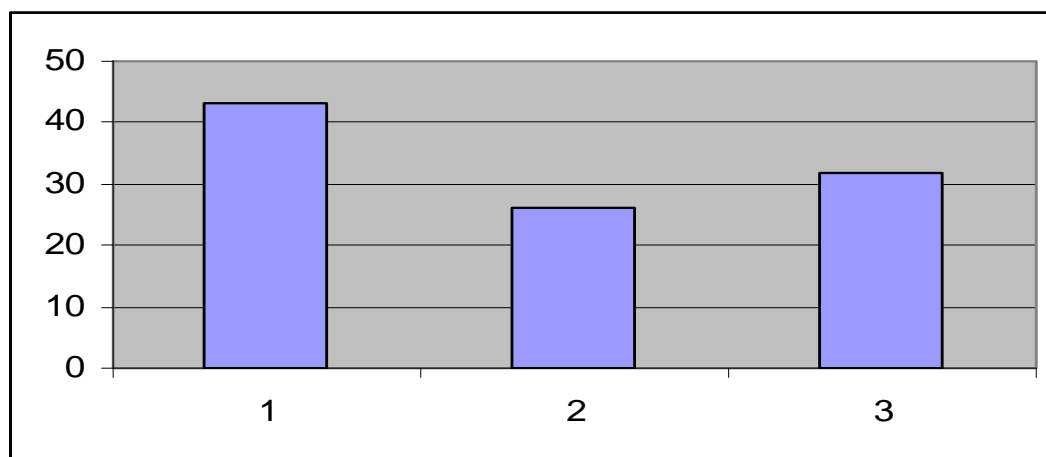
2 – Segunda Série do Ensino Médio

3 - Terceira Série do Ensino Médio

Afastados por transferência após 30/03/2005

1 – Primeira Série do Ensino Médio

2 – Segunda Série do Ensino Médio

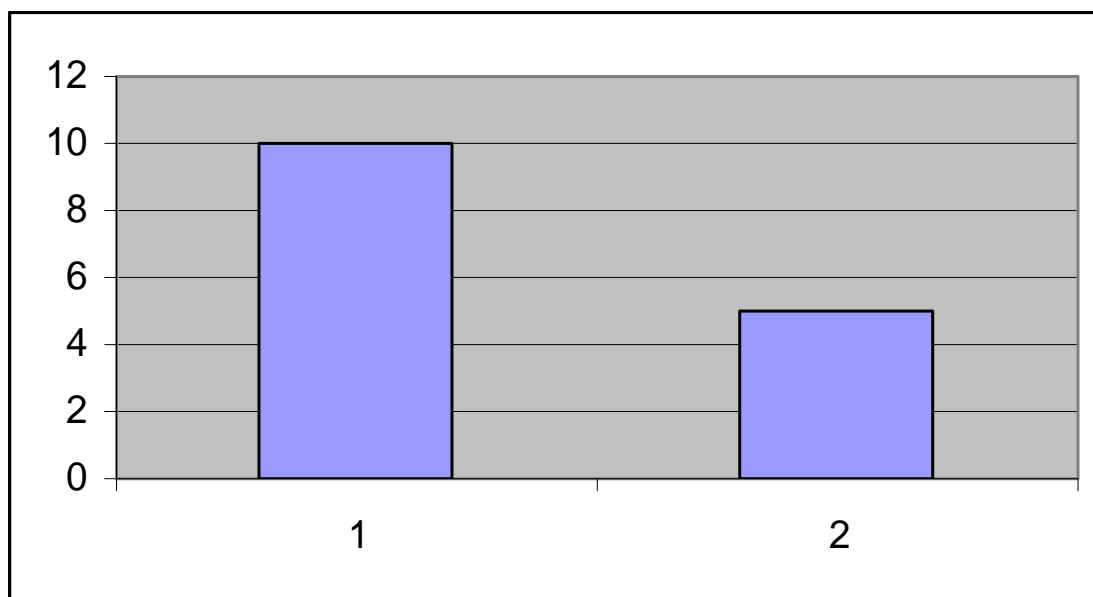
Aprovados sem dependência

1 – Primeira Série do Ensino Médio

2 – Segunda Série do Ensino Médio

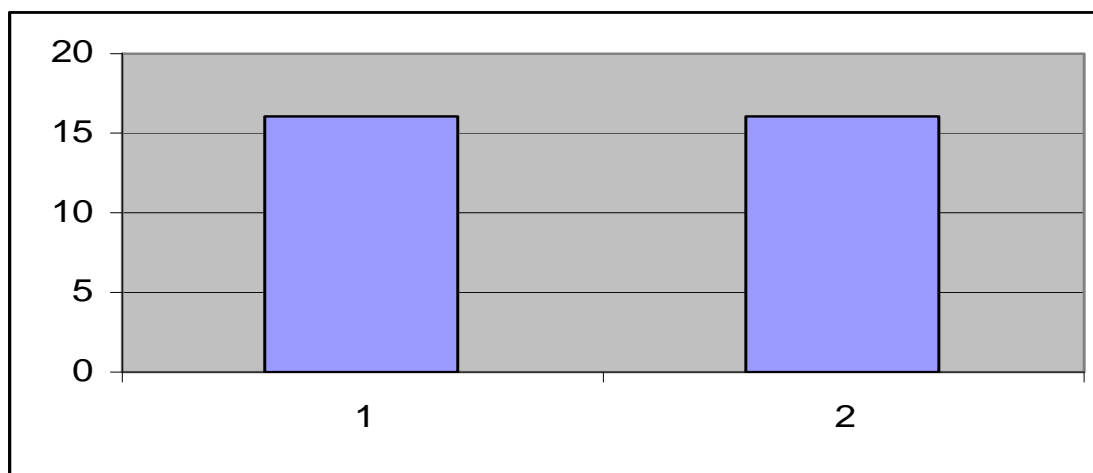
3 - Terceira Série do Ensino Médio

Alunos Reprovados



1 – Primeira Série do Ensino Médio
2 – Segunda Série do Ensino Médio

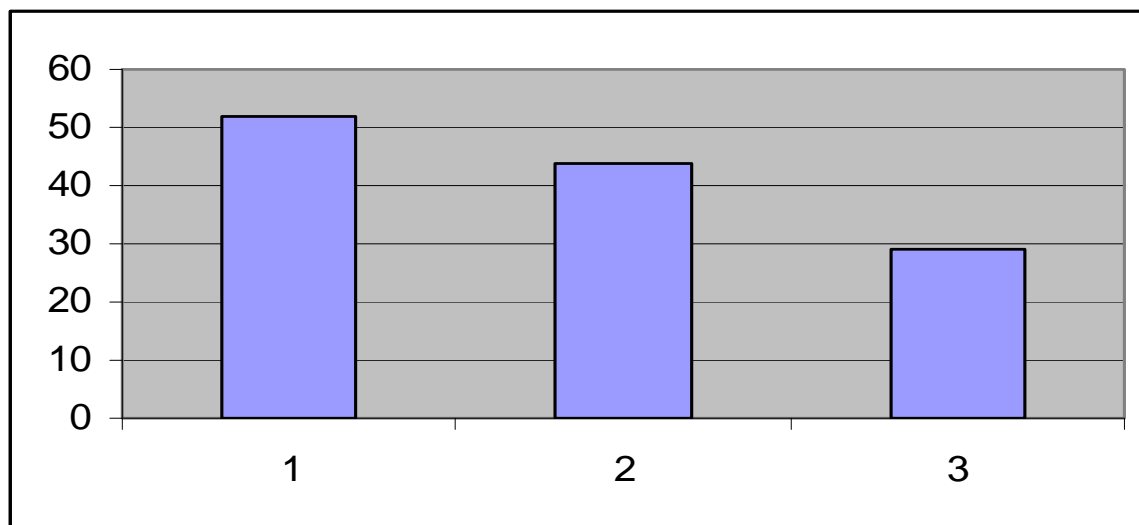
Alunos Concluintes do Ensino Médio



1 – Alunos concluintes do sexo masculino
2 - Alunos concluintes do sexo feminino

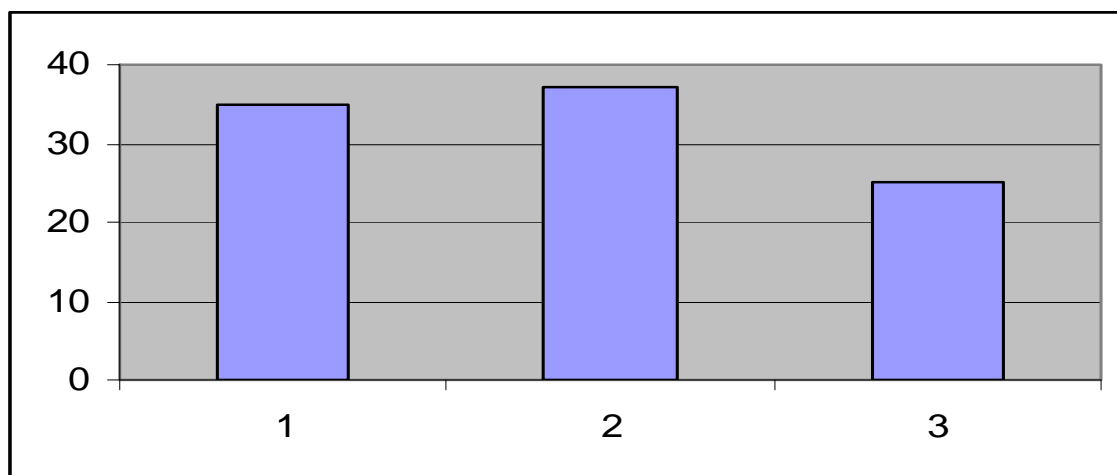
Ano de 2006

Alunos Matriculados



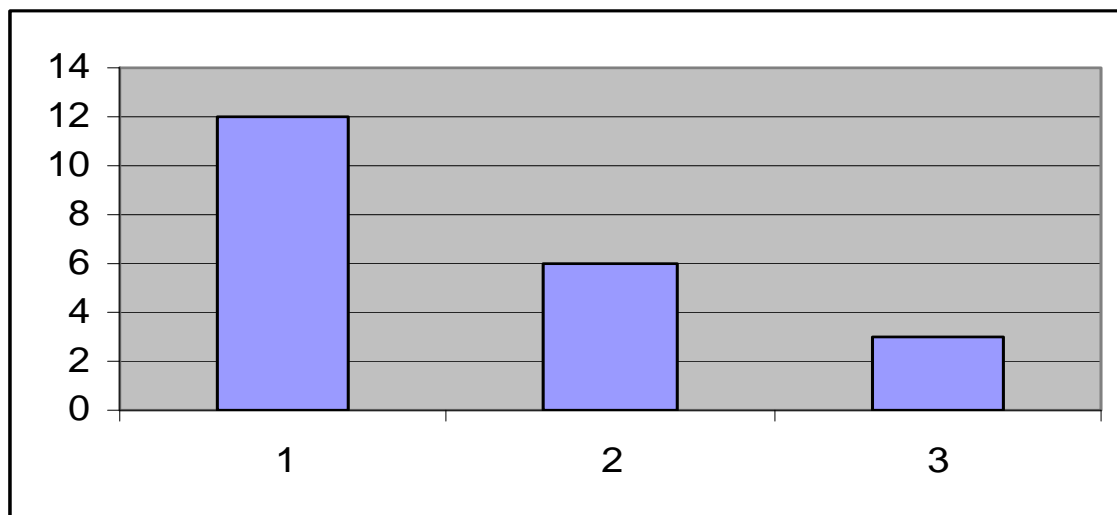
- 1 – Primeira Série do Ensino Médio
- 2 – Segunda Série do Ensino Médio
- 3 - Terceira Série do Ensino Médio

Alunos promovidos para série subsequente em 2005



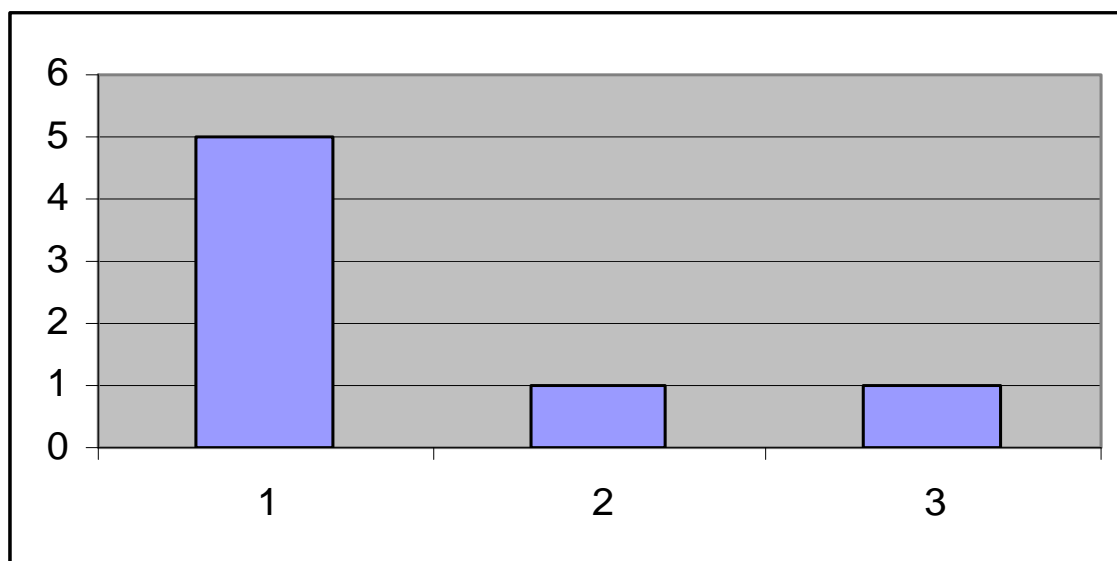
- 1 – Primeira Série do Ensino Médio
- 2 – Segunda Série do Ensino Médio
- 3 - Terceira Série do Ensino Médio

Alunos repetentes



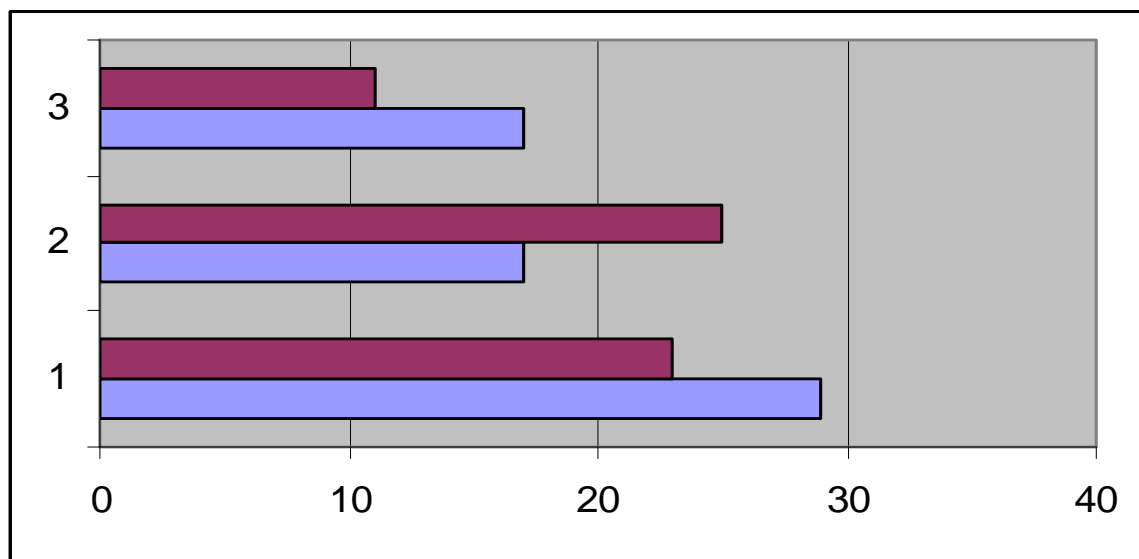
- 1 – Primeira Série do Ensino Médio
- 2 – Segunda Série do Ensino Médio
- 3 - Terceira Série do Ensino Médio

Alunos que não freqüentaram em 2005



- 1 – Primeira Série do Ensino Médio
- 2 – Segunda Série do Ensino Médio
- 3 - Terceira Série do Ensino Médio

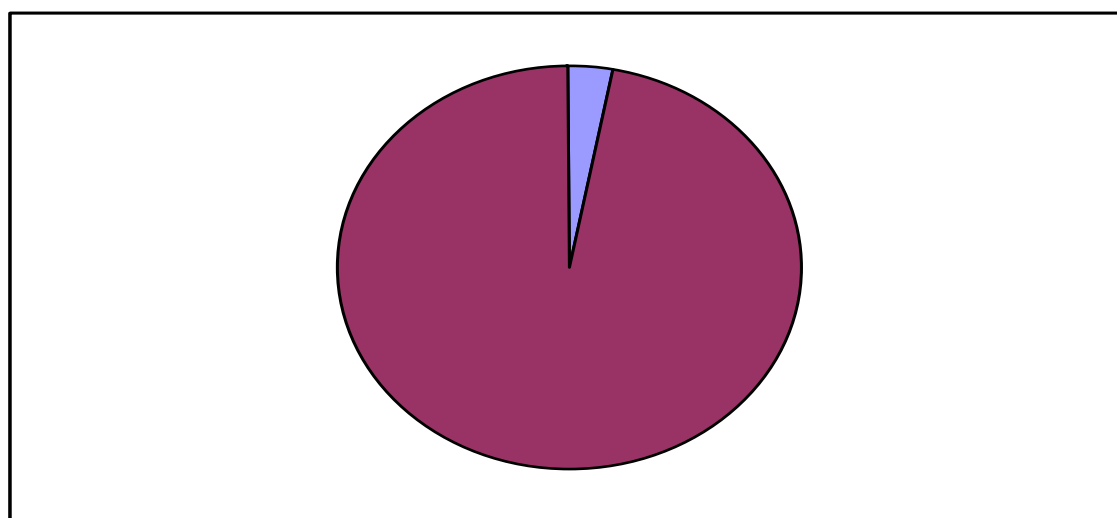
Alunos por sexo



□ Alunos do sexo masculino

□ Alunos do sexo feminino

Alunos indígenas



□ Alunos não índios

□ Alunos indígenas

Responsabilidade dos dados: Nérito Rodrigues de Amorim – secretário escolar.

Organização e elaboração: Prof^o Antonio Carlos Seizer da Silva



**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
E.E.I.E.M.P.DOMINGOS VERISSIMO MARCOS MIHIN**

RELATORIO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ACOMPANHAMENTO
ESCOLAR**

**AQUIDAUANA - MS
MARÇO/2007**

EQUIPE QUE PARTICIPOU DA CAPACITAÇÃO

E.E.I.E.M.P. DOMINGOS VERISSIMO MARCOS – MIHIN

RUA: PRINCIPAL, S/N

CEP:79206 – 000 - ALDEIA BANANAL – DISTRITO DE TAUNAY

AQUIDAUANA/MS

Diretora: Prof^a. Sidineis Ferreira Alves

Coordenador: Prof^o Antonio Carlos Seizer da Silva

Pós-graduado em Educação Inclusiva

Mestrando em Educação

Professores: Conceição Aparecida dos Santos Mahmud – pós-graduada

Dinayde Jorge de Oliveira

Elaine Vitorino Nimbú

Eliane França

Evaldo Cristóvão de Souza – pós-graduado

Helder Candido Pio

Nilce dos Santos Gonçalves

Rosilene Amorim Ramos

Sandro Roberto Vitorino Nimbú

Terezinha Inajossa



**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
E.E.I.E.M.P.DOMINGOS VERISSIMO MARCOS MIHIN**

Aquidauana/MS, 22 de março de 2007.

Origem: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Profº Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN

Destinatário: Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS. **Elaboração:** Antonio Carlos Seizer da Silva

Objetivo: Relatar as atividades desenvolvidas nesta unidade escolar durante a jornada pedagógica 2007 entre os dias 12 a 16 de fevereiro.

A escola indígena subsidiada pela Secretaria de Estado de Educação, busca através de reuniões pedagógicas, reunião de pais e mestres, bem como com todo o segmento escolar a sua auto afirmação enquanto escola autônoma e de qualidade.

Para isso, vê se necessário à busca das causas que afetam o processo ensino aprendizagem, para tanto tem buscado aprimorar os seus conhecimentos pedagógicos que visam auxiliar o aluno nesta etapa da escolarização, com acompanhamento sistemático e assistemático de suas atividades, buscando uma melhor relação aluno – professor em seus vários segmentos, tanto da comunidade interna quanto externa.

É verificável que mesmo tendo apenas três professores do quadro permanente todos participaram da jornada pedagógica, conforme relatório arquivado nesta unidade de ensino.

INTRODUÇÃO

As atividades pedagógicas realizadas no início do ano letivo de 2007, nesta unidade escolar, estão voltadas as dificuldades de aprendizagem em seus vários segmentos.

“Aprendizagem é um processo evolutivo e constante que implica uma seqüência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo (físico e biológico) e no meio que o rodeia (atuante e atuado).” CIASCA. Quando este processo é interrompido ou retardado surgem os distúrbios de aprendizagem. NICHD apud CIASCA define os distúrbios de aprendizagem como “déficit que envolve algum componente de habilidades como: linguagem oral (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática), leitura (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de letras, compreensão), escrita (soletrar, ditado, cópia), matemática (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), e nas combinações e/ ou relações entre elas.

Os professores foram estimulados a fazerem leituras sobre vários temas voltados a sua disciplina e temas em geral que possam propiciar uma melhor aprendizagem dos alunos, entre os quais podemos destacar: Organização Curricular, Metodologia, conteúdos do ensino médio de forma historicizada, o uso da tecnologia, Avaliação, temas transversais da área indígena, bem como a abordagem diferenciada dos conteúdos na área indígena dentro do sistema estadual de educação.

Com estas leituras, os professores puderam junto com a coordenação pedagógica detectar os principais distúrbios de aprendizagem encontrados em sala de aula como a Disgrafia (inabilidade na construção de frases; na ortografia e na gramática) e Discalculia (dificuldade de utilizar conceitos e símbolos

matemáticos) presente nos relatórios de observação dos professores, bem como alunos com problema de acuidade visual e epilepsia.

AS PRINCIPAIS DIFICULDADES RELATADAS

Com base na reunião do último Conselho de Classe do ano letivo de 2006, onde professores relataram os diversos problemas enfrentados no processo ensino aprendizagem pelos alunos aprovados em conselho de classe (conforme consta no Regimento Escolar desta unidade de Ensino). Dos nove alunos aprovados no conselho de classe oito apresentaram dificuldades relacionadas à linguagem oral, leitura, escrita e interpretação, bem como raciocínio lógico – matemático. Essas dificuldades foram verificadas principalmente com alunos das duas primeiras séries do ensino médio onde os observados relatam não terem sido estimulados a leitura e interpretação nas séries do ensino fundamental.

Também foram detectadas que estes déficits de aprendizagem estão relacionados a algum tipo de comportamento evidenciado em sala durante o andamento das aulas. O aluno não interage com os outros e nem com os professores, reservando-se nas atividades em grupo e nas atividades que exijam uso da expressão verbal e gestual.

Os professores após os relatos fizeram estudos sobre o Referencial Curricular para o ensino Médio, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas com objetivo de ressaltar a importância de cada disciplina e seus aspectos no espaço interdisciplinar da escola indígena.

Esta preocupação caracteriza – se pelas dificuldades escolares apresentada, onde o aluno não aprende por não se adaptar ao método de ensino (problema pedagógico) e pela necessidade de saber avaliar, distinguindo as

necessidades e habilidades individuais e/ou coletiva dos alunos da escola indígena, tendo a família como agente motivador e estimulante da capacidade, respeitando o ritmo de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento faz se necessário que os professores que trabalham com a Educação Indígena se atente para os problemas de aprendizagem.

A necessidade de conhecer as causas que levam os alunos a possuírem baixo rendimento escolar, permitiu junto com as capacitações da secretaria de estado de Educação a reestruturação do Conselho de classe (conforma relatório enviado a esta secretaria em dezembro de 2006) que permitirá ao professor fazer registro, discussões e se posicionar perante o corpo docente, tomando decisões que favoreçam o desempenho do aluno.

No currículo do ensino médio da escola da Aldeia Bananal, foi inserido questões ligadas aos povos indígenas, principalmente nas disciplinas de História, Literatura, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Os temas trabalhados serão: O território indígena, as lendas, os contos, a dança, a cerâmica e o artesanato, bem como as conquistas dos povos Terena.

Os alunos que apresentam dificuldades escolares terão acompanhamento sistemático por parte da coordenação pedagógica em período alternativo, junto aos familiares para auxiliar a sanar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

BIBLIOGRAFIA

CIASCA, S.M. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar, São Paulo, Casa do Psicólogo Livraria e editora Ltda., 2003.

PERRENOUD, F. Avaliação: Da excelência a regulação da aprendizagem- entre duas lógicas, trad. Patrícia Chittoni Ramos- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.



**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
E.E.I.E.M.P.DOMINGOS VERISSIMO MARCOS MIHIN**

Aquidauana/MS, 06 de Dezembro de 2006

Origem: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Profº Domingos Veríssimo Marcos – MIHIN

Destinatário: Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS.

Participantes da elaboração: Antonio Carlos Seizer da Silva

Nilce Gonçalves dos Santos

Sidineis Ferreira Alves

Objetivo: Relatar as atividades desenvolvidas na unidade escolar e as tomadas de decisões após a formação continuada oferecida pela SED/MS nos dias 13 e 14 de novembro de 2006.

O projeto de apoio à formação continuada, normal médio, disseminação das orientações curriculares e ensino médio integrado veio de encontro aos anseios da escola ao que refere – se às análises teóricas vista de um ângulo geral e a aquisição de bibliografias referenciais como fonte de pesquisa permanente do professor.

Com relação ao desempenho dos palestrantes, há necessidade de uma maior interação dos mesmos para tal abordagem visto que parte de um princípio conhecido por todos e quando irão acrescentar dados aos nossos conhecimentos termina – se o tempo de explanação, bem como os tópicos apresentados já foram trabalhos em capacitações anteriores.

Quando se trata da avaliação, acreditamos que enquanto o sistema educacional não fizer adaptações significativas, verificando o rendimento escolar do aluno não poderemos fazer considerações a respeito do processo avaliativo, pois consideramos que o sistema está preocupado mais com o quantitativo e não com as diversas situações que impedem o processo ensino aprendizagem e sem dizer que este processo é contínuo e construído em cima de recursos tecnológicos, bibliotecas equipadas, etc. E ainda a escola indígena necessita de prédio próprio e um melhor direcionamento por parte dos órgãos competentes que as criam.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a capacitação foi produtiva com exceção do setor organizacional.

Conclusão:

Com base nas informações fornecidas na formação continuada, a escola reestruturou seu conselho de classe, ficando assim distribuído e lançado no calendário escolar.

Acontecerá na escola um pré – conselho, no início do ano letivo que tem como objetivo esclarecer e planejar os conselhos subsequentes, oferecendo aos professores fichas de observação e análise da turma, informando a atribuição de cada participante.

Após o contato com a turma no mês de março, ocorrerá o primeiro conselho que tem como finalidade diagnosticar a turma e alguns alunos em particular, suas principais dificuldades, as correções necessárias e as falhas no processo educacional.

O segundo conselho ocorrerá no mês de maio, tem como base o primeiro conselho, fazendo análise das possibilidades de crescimento e dificuldades detectadas. Também será feita uma observação do trabalho docente.

O terceiro conselho após o recesso escolar tem como objetivo fazer um replanejamento do trabalho docente, trabalhando com recuperação preventiva.

O quarto conselho ocorrerá no início do quarto bimestre em caráter informativo como: avaliações finais, necessidade de refazer os estudos para alcançar o nível da sala, informar em quais disciplinas o aluno precisa recuperar.

O quinto conselho ocorrerá ao final do quarto bimestre com a avaliação de cada componente curricular e do desempenho de todos os educadores envolvidos no processo educacional, bem como levantamento de dados que auxiliem no planejamento do ano seguinte.

Adaptação: Sant'anna, Ilza Martins. Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 1995

Republica-se por incorreção.

Publicado no Diário Oficial nº 6.493, de 25 de maio de 2005, pág. 1.

DECRETO Nº 11.863, DE 24 DE MAIO DE 2005.

Cria a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos - MÍHIN, com sede no Município de Aquidauana, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL,
no uso das atribuições que lhe conferem os incisos VII e IX do art. 89 da
Constituição Estadual,

D E C R E T A:

Art. 1º Fica criada a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos - MÍHIN, com sede na Aldeia Bananal, no Município de Aquidauana.

Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação a colocação dos recursos materiais e humanos necessários ao funcionamento da unidade escolar, nos moldes do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Campo Grande, 24 de maio de 2005.

JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS
Governador

HÉLIO DE LIMA
Secretário de Estado de Educação

**QUESTIONÁRIO SÓCIOECONOMICO E CULTURAL SOBRE A
COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
PROF. DOMINGOS VERÍSSIMO MARCOS - MIHIN**

I – IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

IDADE: _____ SEXO: _____ ESTADO CIVIL: _____

ENDEREÇO: _____

II – SITUAÇÃO FINANCEIRA

EMPREGADO – Local _____ Função _____

DESEMPREGADO – A partir de ____/____/____

SERVIÇO SEM VÍNCULO EMPREGATÍCIO. NUNCA TRABALHOU

OUTRAS FONTES DE SUSTENTO: Pensão alimentícia mesada Ajuda do governo estadual e federal

III - VÍNCULOS FAMILIARES

Mora com os pais?

Sim. Pais são: casados separados Pai falecido Mãe falecida

Não. Com parentes Com amigos

Ajuda nas despesas? Não Sim

IV – Moradia

casa própria casa alugada casa cedida com _____ cômodos.

alvenaria madeira casas tradicionais

v – Renda per capita da família.

Até R\$ 300,00 De R\$ 301,00 a R\$ 600,00 De R\$ 601,00 a R\$ 900,00

Quem tem uma maior participação financeira na família?

Pai Mãe Avós irmãos outros _____

VI – Bens patrimoniais, despesas e eletrodomésticos.

Água encanada

Energia elétrica

Telefone convencional celular não possui

Geladeira consórcio prestação de roupas

compra de medicamentos máquina de lavar roupa

carro modelo _____ Ano _____

Motocicleta modelo _____ Ano _____

batedeira de bolo liquidificador microondas

televisão outros _____

VII – Lugares que frequenta regularmente.

igrejas dentista médicos reuniões da comunidade

festas religiosas reuniões familiares festas públicas

outros _____

VII – Sua cultura religiosa é:

católica protestante _____ outras _____

VIII – Histórico Escolar

Em relação ao ensino fundamental cursou em:

escolas públicas todas as séries escolas públicas algumas séries

escolas particulares com bolsa parcial escolas particulares com bolsa integral

No ano de 2004, você estudou:

escola pública escola particular

aprovado reprovado desistente

IX – Em relação à língua materna, você fala:

fluentemente esporadicamente não fala idioma

X - Em relação a cultura

Você sempre conversa com os mais velhos da aldeia em relação às tradições do seu povo?

sim, sempre sim, às vezes nunca

XI – Você conhece e participa da arte e da dança?

conheço, mas não participo conheço e participo

XII – Sua pretensão é fazer um curso universitário ou profissionalizante?

universitário profissionalizante

XIII – A seu ver como era a atuação da extensão do CEJAR nesta aldeia. Por quê?

ruim regular boa ótima

XIV – Você considera este processo de implantação da escola indígena de ensino médio:

ruim regular boa ótima

Por quê? _____

XV – Você analisa o futuro da escola indígena de forma:

otimista pessimista Por quê? _____

XVI – Você prefere professores, coordenadores e diretores.

indígenas não indígenas indígenas e não indígenas **Por quê?**

XVII – Relacione todos os componentes da família que residem no mesmo endereço, destacando o parentesco, a idade, o estado civil, grau de instrução, profissão e a situação atual.

XVIII – Elabore um texto destacando a importância da escola em sua vida antes e depois da implantação da escola indígena, evidenciando o que deve ser acrescentado a esta implantação. Obs.: É importante que os membros da família opinem neste texto.

Obs.: As perguntas de número XVII e XVIII devem ser respondidas no verso ou em folha separada.

*O caráter desta pesquisa é apenas informativo visando o conhecimento da comunidade escolar, para construção de uma escola democrática.

Antonio Carlos Seizer da Silva
Coordenador pedagógico

Aprovação: Direção colegiada