

EDINEIDE BERNARDO FARIAS

**A CRIANÇA INDÍGENA TERENA DA ALDEIA
BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL: O
PRIMEIRO CONTATO ESCOLAR**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

2015

EDINEIDE BERNARDO FARIAS

**A CRIANÇA INDÍGENA TERENA DA ALDEIA
BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL: O
PRIMEIRO CONTATO ESCOLAR**

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

I- Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande-MS

2015

Ficha Catalográfica

FARIAS, Edineide Bernardo. A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: O primeiro contato escolar. / FARIAS, Edineide Bernardo; orientação, Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, 2015.

91f.

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande - MS, 2015.

1. Escola Indígena 2. Professores indígenas 3. Educação indígena 4. Criança indígena

I. Medeiros, Heitor Queiroz de Medeiros II. Título

CDD –

“A CRIANÇA INDÍGENA TERENA DA ALDEIA BURITI, EM
MATO GROSSO DO SUL: O PRIMEIRO CONTATO
ESCOLAR”

EDINEIDE BERNADO FARIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

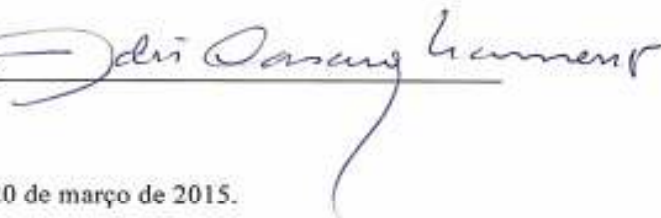
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros - UCDB



Profª. Drª. Beatriz dos Santos Landa - UEMS



Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento - UCDB



Campo Grande-MS, 20 de março de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Primeiramente, dedico este trabalho a toda minha família, em especial à minha mãe Eva e ao meu pai Osmarino; ao meu esposo Ramão, companheiro de todas as horas. Também às crianças indígenas e aos professores indígenas da etnia Terena, da Aldeia Buriti, que lutam pela implantação da nossa educação escolar indígena, para que essa contribua para que as leis no Brasil possam, de fato, ser realidade para os povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente, a Deus, pela força divina oferecida por Ele, por meio das pessoas que me incentivaram nesta caminhada acadêmica.

Não posso deixar de mencionar meus agradecimentos à Universidade Católica Dom Bosco (UCBD), através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de fazer um curso de pós-graduação em nível de mestrado, possibilitando-me a convivência com um ambiente acadêmico que me fez crescer como profissional da educação, compreendendo ainda mais a importância da educação escolar indígena como instrumento da cultura do meu povo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos do Observatório da Educação, que foi fundamental para que eu pudesse me dedicar ao mestrado como pesquisadora indígena no PPGE.

À Prof^a. Dr^a Adir Casaro Nascimento, que me orientou desde minha entrada no PPGE e que, em todos os momentos, contribuiu para meu crescimento, fortalecendo-me e me fazendo ver que eu tinha capacidade de fazer o mestrado, mostrando a importância de ter uma mestrandia indígena nesse programa de pós-graduação, podendo, inclusive, servir como referência para outros professores indígenas de minha etnia.

Ao meu orientador na segunda fase do mestrado, Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, que se prontificou a assumir a orientação, mesmo com a pesquisa já em andamento.

A todos os professores do (PPGE), pela experiência que obtive em relação aos estudos científicos acadêmicos.

Agradeço, em especial, às pessoas responsáveis pela minha vida, que são meus amáveis pais, Eva e Osmarino. Também aos meus avós maternos, Celina e Jucelino, com quem estou sempre apreendendo os segredos e mistérios da cosmologia indígena Terena, pois, na nossa cultura Terena, os nossos avós também assumem as mesmas responsabilidades de pais, cuidando tão bem de seus netos quanto os nossos pais. Quero que saibam que nunca vou esquecer que vocês serão sempre meus mestres, pois sei que estudar na escola da vida é muito mais difícil do que se possa imaginar.

Agradeço também aos meus queridos irmãos, Dayane, que sempre esteve disposta a cuidar da minha querida filha Maria Fernanda e nunca mediu esforços para ser a sua babá, e ao Osmany, que esteve acompanhando as minhas primeiras aulas quando eu era

ainda aluna especial no PPGE, e que sempre foi meu “motorista” nos dias de terça e quarta-feira.

Especialmente ao meu amável esposo Ramão, agradeço pelo apoio durante todo esse tempo que me dediquei ao mestrado, sendo o companheiro de todas as horas em nossa vida, na família e nos estudos, sempre me apoiando nesta nova fase da minha vida, sempre me incentivando, me consolando quando eu precisava, e me oferecendo seu ombro amigo para me consolar nas horas difíceis, compreendendo minhas ausências em muitos momentos de nossas vidas, durante o curso de mestrado.

Obrigada a todas as pessoas da comunidade Buriti, especialmente aos professores da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo e da Escola Estadual Indígena Natividade Alcantra Marques, que compreenderam a importância do meu curso de mestrado, permitindo que eu tivesse a liberdade de escolher os meus horários e dias de aulas da escola.

Não poderia deixar de agradecer também as amizades conquistadas dentro deste ambiente acadêmico, em especial minha colega Flávia Mara e seus pais, pela hospedagem em sua casa em Campo Grande, durante os dias de aula e, até mesmo, os cuidados carinhosos durante minha gestação.

Agradeço também a Mariana Amaral de Queiroz pela sua colaboração gentil com *oabstract* e também a jornalista e mestre Veronice Lovato Rossato pela colaboração na revisão da dissertação.

FARIAS, Edineide Bernardo. **A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: O primeiro contato escolar.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2014. 91 p.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, na aldeia indígena Buriti, da etnia Terena, localizada no município de Dois Irmãos do Buriti, em Mato Grosso do Sul. O objetivo, portanto, desta pesquisa é descrever os primeiros impactos sofridos pela criança indígena Terena no primeiro contato escolar ao ser inserida na pré-escola, analisando o diálogo estabelecido entre os saberes tradicionais familiares e os novos saberes da educação escolar indígena, o processo de socialização da criança indígena terena da Aldeia Buriti no contexto familiar, bem como a importância dos processos próprios de aprendizagem dessa criança indígena antes de chegar ao espaço escolar. A metodologia está fundamentada na abordagem qualitativa, buscando construir uma etnografia focada na experiência da própria pesquisadora que, ao mesmo tempo em que pesquisa, lança seu olhar sobre sua própria experiência como professora indígena na escola, a partir de onde desenvolve suas observações; também entrevista professores, anciãos da comunidade, mães de alunos da pré-escola, além das próprias crianças da pré-escola, buscando, com isso, adentrar no mundo da criança Terena. Os resultados da pesquisa demonstram que a criança indígena Terena, no seu cotidiano, aprende brincando, principalmente os saberes da cultura tradicional do povo, mostrando também que a escola tem sido um lugar de significativa aprendizagem dos conhecimentos do mundo ocidental para essas crianças. Os professores da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, todos indígenas, estão buscando desenvolver trabalhos voltados à educação escolar indígena, pensando na ressignificação da cultura das crianças Terena, tendo como foco despertá-las para a revitalização da língua materna Terena, como afirmação de sua identidade. Buscam, também, fazer do espaço escolar, da educação escolar indígena, um ambiente onde a criança possa fortalecer seus valores, amparados na cultura tradicional Terena, para estabelecer, na prática, o direito garantido às sociedades indígenas no Brasil pela Constituição Federal de 1988: uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, e tendo, para isso, o apoio das lideranças da aldeia, como os anciãos. Da mesma forma, a pesquisa desenvolvida permite afirmar que o sistema de avaliação das escolas indígenas, por parte do governo, através da Provinha Brasil, não está de acordo com a realidade dos povos indígenas e, em especial, dos Terena da Aldeia Buriti. Com essa avaliação, a escola passou a ser vista com olhares negativos, pelo município, passando a ser inferiorizada dentro da rede municipal de ensino, pelo fato de não conseguir atingir a meta planejada pelo MEC.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Crianças Indígenas Terenas; Aldeia Buriti, Mato Grosso do Sul.

FARIAS, Edineide Bernardo. **Terena indigenous schild in Buritialdeia, in MatoGrosso do Sul: The firstschoolcontact.** Campo Grande, 2014. 91 p. Thesis (Master).Pos-graduation program in education (PPGE).Dom BoscoCatolic University (UCDB).

ABSTRACT

The present research was developed in the Municipal Indigenous School Alexina Rosa Figueiredo, in Buritialdeia, located in DoisIrmãos do Buriti city, in MatoGrosso do Sul. The objective of the research was to analyse how children of this ethnicity move through traditional knowledge and indigenous school knowledge, to be entered in pre-school at the age of four years. The research aims to understand and describe the relations of these children with school, the school reception for school first contact child, the relations between indigenous knowledge and school knowledge, as well teachers perception about children in school first contact moment. It's also intent to listen the children about how they feel themselves at this moment of passage from the traditional knowledge acquired at home and in the community to acquisition of knowledge that is incorporated by school, also looking for how indigenous leaders understand school in aldeiaeveryday. The methodology is funded in a qualitative approach seeking to build an ethnography focused on the experience of the researcher who at the same time that researches eyes on her own experience as an indigenous teacher at school, where it has been developed the observations and also interviews the teachers, community ancients, children mother and the children as well, intending with that get into Terena children world. The results of the research show that Terena indigenous child, in their daily life, learn playing, especially the Terena traditional cultural knowledge. It has shown, as well, that school has been a place of significant learning of occidental world knowledge for these children. Municipal Indigenous School Alexina Rosa Figueiredo teachers, all them indigenous, are trying to develop works focused on indigenous school education thinking on the re-signification of the Terena children culture. It has the focus on awake of these children to revitalize the mother tongue as an affirmation of their identity, trying to make the school setting, the indigenous school education, an environment where the child can strengthen its values supported by Terena traditional culture. It seeks to stablish in the everyday practice, the ensured right to indigenous society in Brazil: an differentiated school education, specific, intercultural and bilingual, ensured in Federal Constitution of 1988 and having for that de support from the aldeia leaders, as the ancients. The research, at the same time, enables to affirm that the evaluation system of indigenous school by the government, trough the "provinhaBrasil", it's not in accordance with the reality of indigenous people, especially with Terena in AldeiaBuriti, because with this evaluation the school has been seen in a negative way by government and even though by the municipality. The school has been diminished in the municipal school system by the fact that it wasn't able to reach the goal planned by MEC.

Key-words: Indigenous School Education; Terena indigenous children; AldeiaBuriti, MatoGrosso do Sul

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE – Centro de Capacitação Educacional

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPLN – Câmara de Planejamento, Legislação e Normas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEI – Encontro Nacional de Acadêmicos Indígenas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NEIS – Núcleos de Educação Escolar Indígena

NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas

OBEDUC – Observatório da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SED – Secretaria de Estado de Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bobo, entidade sagrada para os Kadwéu.....	pg.15
Figura 2 – Escola da aldeia Alves de Barros.....	pg.16
Figura 3 – Forma de organização social do povo Terena.....	pg.26
Figura 4 – Dança do bate-pau.....	pg.28
Figura 5 – Dança da Siputrena.....	pg. 29
Figura 6 – Forma de organização social do povo Terena da Aldeia Buriti	pg.32
Figura 7 – Primeira escola na Aldeia Buriti construída pelo SPI.....	pg.38
Figura 8 – Aulas com a presença dos anciões na escola.....	pg.45
Figura 9– Criança Terena em seu cotidiano na Aldeia Buriti.....	pg.64
Figura 10– Quadro demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo.....	pg . 81
Figura 11 - Quadro demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das Escolas Municipais do município de Dois Irmãos do Buriti.....	pg. 82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... pg. 1

**CAPÍTULO 1 – O POVO TERENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
DIFERENCIADA E BILÍNGUE**

1.1 Os Terena da aldeia Buriti pg.2

1.2 A estruturação da educação escolar indígena na Aldeia Buriti.....pg.37

**CAPÍTULO 2 – O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA TERENA COM A
ESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA BURITI – MS**

2.1 A criança indígena Terena da Aldeia Buriti.....pg.55

2.2 A criança indígena Terena no processo de escolarização.....pg.66

2.3 As relações entre a criança indígena Terena e a prova do INEP/IDEB.....pg.75

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....pg.85

REFERÊNCIAS.....pg. 87

ANEXOS.....pg.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), vinculada à linha de pesquisa 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, intitulada “A criança indígena Terena da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: O primeiro contato escolar”, destacando que os estudos fazem referência ao primeiro contato da criança indígena, a partir do momento em que ela passa a ser inserida na pré-escola, iniciando a sua vida escolar.

Por necessidade de me localizar nessa pesquisa, como pesquisadora, mas também como parte do que pesquiso, preciso também falar um pouco da minha trajetória como criança, jovem mulher, mãe e professora indígena. Tenho feito minha carreira acadêmica vivendo na condição de ser híbrida, por transitar, tanto junto ao meu povo, vivenciando as culturas tradicionais das etnias a que pertenço, como e ao mesmo tempo, no convívio direto com os não-índios, fazendo-me ser o que sou, e que não tenho dúvida: Kadiwéu e Terena. Portanto, esclareço que pertenço a duas etnias, pois sou filha de pai da etnia Kadiwéu e mãe da etnia Terena. Vou começar contando da minha fase de criança.

Nasci na Aldeia Alves de Barros da etnia Kadiwéu. Lembro-me, com muita saudade, que podia fazer tudo que me fazia feliz. Lá todo mundo era falante da língua materna indígena, sendo que, entre eles, há dois idiomas: masculino e feminino: os homens têm a incumbência de ensinar a língua indígena somente para os meninos, e as mulheres ensinavam para as meninas. Por isso eu não aprendi a língua kadiwéu, já que meu pai não podia ensinar esta língua para eu e minha irmã, pois isso era responsabilidade das mulheres. Minha mãe não me ensinou a falar a língua Kadiwéu pelo fato de ser Terena e não tinha domínio daquela língua. Ele dizia que eu tinha que aprender ouvindo as mulheres falar, mas eu não consegui aprender; entendia muitas coisas da língua de meu pai, mesmo sempre achando muito difícil.

Mesmo não sabendo falar a língua indígena paterna, aprendi muito da cultura Kadiwéu, principalmente os nossos rituais sagrados, sendo as festas tradicionais da dança do *gugué*, realizada em momentos de iniciação, como a primeira vez que a criança dança no meio dos adultos, conduzida por um ancião, e na festa da menina-moça, quando a menina fica menstruada pela primeira vez. Meus pais e toda minha família fizeram minha festa de moça, que aconteceu durante dois dias,

quandofoioferecida carne assada para todos os presentes, ou seja, para toda a comunidade.

Na verdade, eu, que era a anfitriã da festa, ficava dentro de casa, com o corpo todo desenhado de grafismos indígenasKadiwéu, com a tinta da fruta do jenipapo, sentada sob uma pele de animal também toda desenhada. Eu usava um lenço de cor vermelha,com as bordas enfeitadas de moedascosturadas no lenço. Para completar a festa, era necessária a presença do bobo, representado pelos homens na fase adulta, que são considerados como divindades sagradas entre os Kadiwéu. O bobo é uma figuramitológica dos Kadiwéu, assim contado por meu pai.Muitas vezes, eu saía da escola, ainda em horário de aula, e ia acompanhar o bobo.

Figura 1. Bobo, entidade sagrada para os Kadiwéu



Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu/268>

Antes de morar no núcleo da reserva da etnia Kadiwéu - a aldeia Alves de Barros -eu morava na área de terra da minha família paterna, que se localizava a, aproximadamente,40 km do núcleo, tendo morado nesse lugar até os oito anos.Em seguida morei,durante três anos, na aldeia Alves de Barros, no município de Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul. Nesse período, eu era aluna da escola indígena,e as

aulas eram ministradas por uma professora indígena Kadiwéu, que falava com muita dificuldade a língua portuguesa, mesmo assim, ela tentava dar as aulas em Português. Mas, como, na sala, todos eram falantes da língua materna Kadiwéu, exceto eu, em muitos momentos, a professora tinha que explicar os conteúdos em língua indígena, e aí quem não entendia era eu. Lembro-me que ela sempre dizia que estávamos na escola para aprender a falar a língua portuguesa, usando a seguinte expressão: “temos que falar igual os brasileiros”, referindo-se aos não indígenas.

Figura 2 - Escola da Aldeia Alves de Barros



Fonte: Acervo da autora, 1996.

Estudei da 1^a a 3^a série na aldeia Alves de Barros, ou seja, em uma escola indígena. Lembro-me que era muito bom estudar lá: não tinha muros nem mesmo grade para nos aprisionar dentro de um único espaço. Bom mesmo era no intervalo, quando íamos brincar de pega-pega, correr no campo de futebol e, como eu morava próximo da escola, ia para casa no intervalo e ainda levava meus colegas para comer, quando não tinha lanche na escola.

O lanche era feito embaixo de uma pequena cobertura de telhas, sem paredes, e a comida era preparada no fogão à lenha, numa cozinha que ficava próximo a um pequeno córrego. Geralmente, era só sopa de macarrão e, como era servida ainda quente, muitos alunos esfriavam o lanche dentro do córrego, colocando o prato como barquinho. Nesses momentos, nenhum professor acompanhava os alunos. Na época eu não entendi porque algumas vezes tínhamos lanche e outros dias não, e a professora nunca explicou. Penso que, na época, talvez ela não soubesse explicar isso aos alunos.

Depois que concluí a 3ª série, ficava pensando “onde eu iria estudar”? Na verdade, só me restavam duas opções: estudar e morar na cidade de Campo Grande ou mudar para a aldeia Buriti e morar junto aos meus avós Terena, mas isso era de responsabilidade apenas dos meus pais. Então, com muitas dificuldades, meus pais compraram uma casa em Campo Grande e me deixaram morando com uma família Terena nesta casa, durante um ano, para poder estudar.

A partir daí começaram a surgir as maiores dificuldades de minha infância, ou seja, morar na cidade e estudar em escola não indígena. Comecei na Escola Estadual Conceição Teixeira Baixa, localizada no bairro Buriti. Achei tudo diferente da minha realidade. No primeiro dia de aula, o tamanho da escola já me assustou, depois, a quantidade de alunos e, antes de iniciar as aulas, todos tinham que formar filas no pátio e caminhar em direção às salas; isso acontecia todos os dias e eu não entendia por quê.

A professora era negra, mas só na cor da pele, pois seu pensamento colonizador era o oposto. Em nenhum momento ela se considerava negra, ainda, me discriminava por eu ser indígena.

Na escola onde eu estudava não tinha um diretor, então, eu não sabia o que era um diretor ou diretora, mesmo assim, a professora sempre ameaçava: “não vou ficar me preocupando com alunos que não querem nada, vou mandar logo lá para o diretor”.

Confesso que foi muito difícil estudar em uma escola de não indígenas. Naquele período não consegui fazer nenhuma amizade com crianças de minha idade, na escola, nem fora dela, acredito que pelo fato de ser indígena, pois havia uma grande rejeição por parte de pessoas não indígenas. Estudar naquela escola, ainda criança, foi muito sofrido, em diversos aspectos: social, econômico e, principalmente, psicológico. Durante o período em que lá permaneci, sofri muitos preconceitos, a maioria partia da minha própria professora, que sempre dizia: “como que índio não sabe nada mesmo!”, referindo-se a mim, porque eu não conseguia acompanhar os conteúdos. Ela explicava rápido demais e, quando eu tinha coragem de perguntar alguma coisa referente ao

conteúdo, ela sempre dizia que eu não prestava atenção. Hoje reflito sobre tudo isso e admiro a mim mesma, e penso: como consegui passar por tudo isso sem ter orientação de como era viver com outras pessoas não indígenas, sendo apenas uma criança?

Após este período de estudo, fui morar na aldeia indígena terena Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti, com os meus avós maternos. Na ocasião, eu tinha nove anos de idade. Morando nessa aldeia, tive oportunidade de continuar meus estudos na cidade de Sidrolândia, em escola não indígena. Usava o transporte escolar deste município e todos os dias eu fazia o percurso da aldeia até a cidade. O ônibus era somente para os alunos de Sidrolândia, mas, por acordos políticos, eu e outros alunos indígenas, moradores na aldeia Buriti, conseguimos ser usuários do mesmo transporte escolar, com a condição de não usarmos as poltronas.

Desta vez, estudar na escola não indígena foi diferente, pois ali frequentavam muitos alunos indígenas, e eu já não me sentia mais uma estranha dentro da escola. Assim, durante três anos, viajava em pé todos os dias, até que foi aberta a antiga 8ª série, hoje 9º ano, do Ensino Fundamental, na Aldeia do Córrego do Meio. Esta aldeia está localizada na Terra Indígena Buriti, mas pertence ao município de Sidrolândia.

Córrego do Meio possui sua própria organização, diferente da Aldeia Buriti, onde moro, e estudar lá foi um pouco estranho, pois era escola indígena, mas com professores não indígenas. O que me deixava feliz era saber que estava estudando dentro da aldeia. Eu gostava muito das aulas de língua portuguesa, que, muitas vezes, acontecia num local sextavado e coberto de sapé, não ficávamos fechados em sala de aula.

Para cursar o Ensino Médio, novamente mudei para a cidade de Campo Grande, pois não era ofertado em nenhuma escola das aldeias pertencentes à Terra Indígena Buriti. Consegui, através do meu avô materno, uma moradia na casa de uma nutricionista que desenvolvia trabalho de pesquisa na aldeia Buriti. Fui eu e uma tia morar com ela para estudar. Lá foi tudo muito difícil, mesmo com todo conforto oferecido pela nossa anfitriã, pois meu modo de vida era muito diferente daquele que fui obrigada a seguir.

A doutora tinha apenas uma filha de 12 anos de idade, que era adotiva, por isso ela me aceitou e dizia que me considerava como filha. Apesar do conforto, eu não tinha amigos, nem mesmo conhecia os vizinhos, pois no bairro havia muitas casas luxuosas, mas sempre com os portões fechados e, quando os vizinhos saíam, sempre estavam com os vidros de seus carros fechados.

Iniciei o Ensino Médio na Escola Estadual Hercules Maymone. Desta vez já não me sentia muito discriminada, acho que por morar na casa de uma nutricionista, e muitos colegas não entendiam como eu tinha conseguido morar com ela. Eles falavam: “você são ricas, não deviam estar estudando aqui, porque o seu lugar é em escola particular”. Mas nunca me senti rica, como meus colegas diziam, porque nada na casa era meu; até mesmo para comer não me sentia bem, pois muitas vezes tinha que pedir permissão para comer alguma coisa, sendo que na aldeia não tinha nada disso.

Mas essa condição ajudou-me nos estudos, pois não precisei trabalhar enquanto cursava o Ensino Médio, e, depois de um ano estudando em escola pública, ela me matriculou em uma particular, na Escola Latino Americana. Lá os professores respeitavam muito mais, mas as amizades foram diferentes. Cada aluno tinha seu grupo, eu e minha tia ficávamos mais observando, embora todos os alunos conversassem conosco, sempre nos convidavam para sair, para passear e ir para as festas, mas nunca aceitávamos os convites.

Depois de dois anos morando com a doutora, saí da casa dela, mas continuei na cidade de Campo Grande, só que numa casa muito mais humilde, em um bairro afastado do centro. A casa era de meus pais, que tinham conseguido adquirir com a venda da primeira casa. Tinha seis cômodos e moravam só indígenas, todos parentes; éramos cinco pessoas contando comigo. Todos que ali residiam estudavam no Ensino Médio.

Fiquei ali até a conclusão do ensino superior, que cursei na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Houve um período que passei por muitas dificuldades na universidade e em casa: às vezes não tínhamos nada para comer em casa, fazíamos apenas uma refeição por dia, no restaurante universitário da UCDB, que conseguia por trabalhar no Centro de Documentação Teko Arandu, do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI). Só assim eu conseguia pagar a conta todo final de mês.

No começo da minha graduação, eu tinha apenas 25% de bolsa para alunos indígenas que consegui da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); a outra parte meus pais conseguiam pagar, mandando dinheiro da aldeia. Após alguns meses de estudo, surgiu a oportunidade de trabalhar no Centro de Documentação Teko Arandu, da UCDB, em parceria com o projeto Rede de Saberes, criado para ajudar os acadêmicos indígenas a permanecer nas universidades. Graças a este projeto consegui concluir meu curso superior de Licenciatura em Letras. Também participei de diversos cursos oferecidos pelo projeto, como: aulas de metodologia científica, de informática, de oratória, de

redação, de gramática. E aproveitei para ter aulas particulares das disciplinas que tinha dificuldade de acompanhar na graduação. O Projeto Rede de Saberes pagavaos professores para atender os acadêmicos, sendo um professor por disciplina, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica(PIBIC), tendo como orientadora a professora Dr^a. Marta Regina Brostolin, que me ensinou a fazer e desenvolver trabalhos de pesquisa científica. Comesse trabalho, recebia uma bolsa no valor de trezentos reais, e usava o valor para pagar as mensalidades do curso, pois já não recebia ajuda de meus pais para isso.

Optei por estudar na UCDB por ter informação de que a universidade tinha projetos para indígenas, mesmo sendo uma universidade privada. Consegui terminar o curso em 2008 e retornar para a aldeia Buriti, conforme sempre foi o meu maior anseio.

Nessa aldeia passei a atuar como professora, na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, onde estou até hoje. Depois de seis anos ali trabalhando, passei na seleção do Mestrado em Educação na UCDB. Isso me fez acreditar que posso trabalhar ainda mais pela minha comunidade, que o estudo não serve somente para mim, mas para contribuir com a educação escolar indígena.

Partindo dessa realidade é que me propus a desenvolver, no mestrado, a presente pesquisa, que foi desenvolvida na aldeia indígena Buriti, Terra Indígena Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti, localizada a, aproximadamente, 90 km a sudoeste de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, com uma área delimitada de 2.090 (dois mil e noventa) hectares. Essa pequena área está subdividida em nove aldeias, abrangendo terras dos Municípios de Dois Irmãos do Buriti e de Sidrolândia.

Segundo Eloy (2014):

O estado de Mato Grosso do Sul concentra atualmente a segunda maior população indígena do Brasil, destacando-se os seguintes povos: Terena, Guarani, Kaiowá, Kadiwéu, Kinikinau, Guató e Ofaié. Atualmente, as comunidades indígenas sofrem com problemas sociais de várias ordens, que incluem a educação, saúde, violência e fome. Toda essa problemática está intimamente ligada à questão territorial, resultado de processos de perda da terra que se deu de maneira diferente com relação a cada povo. De outra parte, defende-se que é a partir desses territórios, considerados essenciais para os povos indígenas, que tais comunidades poderão, tendo como referência suas cosmovisões, serem protagonistas de suas próprias tomadas de decisão, gerindo seus territórios e garantindo uma sobrevivência com o mínimo de qualidade de vida. (ELOY, 2014 p. 15)

Devido ao crescimento demográfico da população indígena da Aldeia Buriti, a área está sendo insuficiente para o plantio de alimentos cultivados pelos Terena, como mandioca, milho e feijão, que são os principais produtos de consumo do povo. Vale ressaltar que ainda existem 15.010 hectares em processo de retomada, há quatorze anos, na Terra Indígena Buriti. Enquanto isso, o povo Terena está confinado em um pequeno espaço territorial, mas continua lutando incessantemente pelos seus ideais.

A aldeia possui duas escolas: a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, mantida pelo município de Dois Irmãos do Buriti, que atende alunos da pré-escola, séries iniciais e ensino fundamental; a outra é a Escola Estadual Indígena Natividade Alcantra Marques, mantida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como público alunos do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa teve como objetivo descrever como as crianças Terena, da Aldeia Buriti, transitam entre os saberes da educação escolar e os conhecimentos tradicionais Terena, no seu primeiro contato escolar.

As perguntas que embasaram a pesquisa foram as seguintes: as crianças estranham a escola? Elas demonstram este estranhamento? De que forma? As crianças sentem diferença entre o contexto da escola e o contexto familiar? Como a escola recebe as crianças? Como os pais percebem este primeiro contato?

A partir dessas indagações, primeiro, fiz uma contextualização do povo Terena, com foco na aldeia Buriti e, em seguida, busquei entender a criança Terena antes de seu primeiro contato escolar, para, a partir dessas referências, analisar as formas de ensino e aprendizagem nos seus primeiros contatos com a educação escolar. Procurei entender o impacto sofrido pelas crianças, dentro deste contexto escolar, como elas se sentem num espaço que já não mais oportuniza liberdade de “viver”, com horários e tarefas para serem cumpridas, sem que tenham condição de realizá-las, estabelecendo um conflito nas relações entre a pedagogia do cotidiano e a escola.

Partindo da constatação de que são poucos os estudos relacionados à criança indígena Terena, investiguei o que a escola vem fazendo para que as crianças continuem valorizando a sua cultura como indígenas, sem deixar o gosto pelas novas aprendizagens, ou seja, como está sendo a compreensão da criança indígena Terena no novo contexto de convívio social escolar.

Enquanto pesquisadora indígena, filha de pai Kadiweu e mãe Terena e professora da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, o desenvolvimento desta pesquisa é de extrema importância para compreender o antes e o depois do contato das crianças indígenas Terena da aldeia Buriti com a escola.

Vale ressaltar que, para o Terena, todas as famílias devem sempre ter a presença de crianças para que, assim, não percam a sua forma de ensinar as práticas culturais do seu povo. Então, a partir daí, iniciam-se as formas da educação indígena, sem que haja “muros”, para que ela se sinta livre para buscar constantemente novas aprendizagens culturais.

As crianças Terena possuem um laço muito forte com a natureza, pois são os primeiros espaços onde se sentem livres para viver, sorrir e brincar, usando dela para o aprendizado de ser Terena. Assim, elas conseguem articular-se muito bem, inclusive com as novas representações que vão sendo incorporadas.

A escola é uma das representações que, hoje, é muito bem aceita pela cultura Terena. Entretanto, a comunidade luta para que o sistema educacional escolar compreenda o Terena, enquanto povo, com suas representações culturais, e não mais partindo de “fora” para “dentro”.

A partir da escola e de suas novas representações dentro da Aldeia Buriti, procuro descrever a criança indígena Terena no seu primeiro contato escolar, buscando entender se a escola está preparada para receber a criança indígena Terena, respeitando os seus limites e horários de aprendizagem.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo descrever os primeiros impactos sofridos pela criança indígena Terena no primeiro contato escolar, ao ser inserida na pré-escola. Para isso analiso o diálogo estabelecido entre os saberes tradicionais familiares e os novos saberes da educação escolar indígena, o processo de socialização da criança indígena terena da Aldeia Buriti no contexto familiar, bem como a importância dos processos próprios de aprendizagem dessa criança indígena antes de chegar ao processo escolar.

A metodologia está fundamentada na abordagem qualitativa, buscando construir uma etnografia focada na experiência da própria pesquisadora, enquanto professora indígena na escola pesquisada, a partir de onde desenvolve suas observações. Também entrevistei professores, anciãos da comunidade, mães de alunos da pré-escola, além das próprias crianças da pré-escola, buscando com isso adentrar no mundo da criança Terena.

Para Ludke & André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, sendo os dados coletados predominantemente descritivos e a preocupação com o processo muito maior do que com o produto. Neste tipo de pesquisa, o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, sabendo que o pesquisador não deve se preocupar em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Segundo Lévi-Strauss (1975), a etnografia consiste na observação e na análise dos grupos humanos em suas particularidades, a fim de reconstituir fielmente a vida de cada um deles. O conhecimento dos fatos sociais só é possível a partir de uma investigação concreta e minuciosa dos grupos sociais, contextualizados em seu tempo e espaço, a fim de se alcançar as estruturas mais inconscientes do pensamento humano.

Para tanto, além da realização de pesquisa documental e bibliográfica, os procedimentos de levantamento de dados basearam-se, principalmente, em entrevistas dialogadas com os anciões da aldeia Buriti, com professores, pais de alunos e alunos da pré-escola da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti. O referencial teórico está ancorado no campo dos Estudos Culturais, a partir de Stuart Hall, Vera Maria Candau, Néstor Garcia Canclini, Adir Casaro Nascimento, Antonella Maria Tassinari, dentre outros.

A dissertação apresenta a seguinte estrutura: está dividida em dois capítulos, sendo que o capítulo 1 aborda os Terena do subgrupo Tixané-Guana, que está organizado em três momentos - o item 1.1 enfoca os Terena vindos da parte oriental do rio Paraguai até a chegada nas proximidades do forte Coimbra; o item 1.2 detalha a estrutura da escola na qual a criança Terena vai ser inserida; e o item 1.3 aponta a criança Terena no seu primeiro contato com a escola.

O presente estudo contribui para a reflexão de uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, na qual os professores indígenas possam dar conta da pedagogia e metodologia utilizadas com as crianças Terena na pré-escola.

CAPÍTULO 1

O POVO TERENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E BILÍNGUE

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

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

São várias as características socioculturais dos Terena, que os englobam na tradição cultural aruak. Uma delas é desempenhada pela agricultura na sua economia. Antigamente, a agricultura dos Tixané-Guaná era admirada pela sua sofisticação, com a utilização até mesmo de uma espécie de arado (*warere-apêti*), descrito pelos cronistas e, ainda hoje, lembrados pelos Terena mais velhos da aldeia Buriti. As outras características, segundo Azanha (2000, p. 27), “são a terminologia de parentesco do tipo havaino, os primos, tanto paralelos quanto cruzados são assimilados aos irmãos, e a estrutura social fortemente patrilinear”.

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

Interpreta-se que a abertura dos Aruak para o exterior foi responsável pela incorporação ao seu patrimônio cultural de saberes e equipamentos culturais de outros

povos e ter-lhes-ia favorecido a adaptação em ambientes diversos, o que explicaria o seu expansionismo e seu domínio sobre outros povos, que reputavam como inferiores.

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

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

1.1 Os Terena da aldeia Buriti

Os Terena são agricultores, sendo que a agricultura praticada na comunidade da Aldeia Buriti é de subsistência. De acordo com um ancião Terena entrevistado, o senhor Jucelino Bernardo Figueredo, a ocupação da aldeia Buriti foi datada, aproximadamente, na década de 1920, na região que era denominada “invernadinha”, na época com um total de 17.000 hectares. No local havia muita mata e árvores de troncos grossos. Segundo o historiador Fernando Augusto Azambuja de Almeida (2012),

Havia mata densa com árvores grossas e campo fértil para o pasto e plantio, onde os Terena podiam viver tranquilos, porém algumas fazendas se instalaram na região e os Terena passaram a trabalhar para os fazendeiros, segundo o relatório, e os seus rebanhos passaram a utilizar os campos da invernada Buriti. (ALMEIDA, 2012, p. 34)

Já no relatório antropológico circunstanciado a pedido da FUNAI, com vistas ao reestudo dos limites da Terra Indígena Buriti, o antropólogo Gilberto Azanha (2001) descreve a seguinte informação sobre a terra indígena Buriti:

A Terra Indígena Buriti, área de mais recente formação entre as áreas dos Terena, ocupada provavelmente a partir da segunda metade da primeira década do século XX, foi demarcada em 1927, através do Decreto Estadual nº. 834. (AZANHA, 2001, p, 29)

[...] Pelos relatos [...] de entrevistas, a história da origem dos Terena no Buriti se fez, segundo os anciões terenas Armando Gabriel nascido em 1928, Leonardo Reginaldo nascido em 1930 e Lucio Sol nascido em 1922, disseram que a área do Buriti, foi conhecida pelo governo

em 1928 com uma extensão de uma área de 2.000 hectares. (Idem, p. 30)

A comunidade está subdividida em vilas, como nas cidades. Esta organização foi idealizada pelo atual cacique da aldeia Buriti, Rodrigues Alcântara, em 2000, ano em que assumiu o cargo de cacique, conforme podemos conferir através da entrevista com o líder indígena Terena Oenison André:

[...] em 2003 ou 2004 surgiu um campeonato interno da comunidade Buriti que é uma comunidade muito grande né, na qual só poderia jogar pessoas de dentro da comunidade e aí dessa, desse torneio campeonato que teve na época né, é os jogadores só podiam jogar quem residia dentro da comunidade né, e pá facilitar essa organização do campeonato foi criado grupos de famílias, aqui a família André que é só o pessoa dos André, do Gabriel lá né, do São Sebastião porque da igreja de São Sebastião, da Vila Isabel porque da anciã Maria Isabel. (OENISON ANDRÉ, líder indígena da Aldeia Buriti, 2014)

Cada vila recebe um nome que é escolhido pelos seus moradores. Hoje são 13 vilas: São Sebastião, Izabel, Varjão, Gabriel, Cará, Vila Nova, Ouro Verde, Cerradinho, Sete de Setembro, Cruzeiro, Babaçu, Nascente do Buritizinho, Vila André e Tarumã. As vilas foram divididas por grupos familiares, organizados por território.

Foi também do cacique Rodrigues Alcântara a ideia de ter um conselho tribal composto por onze líderes. No começo, os líderes foram escolhidos por ele, sem a aprovação dos moradores das vilas, entre aqueles homens que acompanhavam o seu trabalho mais de perto. Depois de alguns anos, a decisão da escolha dos líderes é de autonomia de cada uma das vilas da aldeia Buriti.

Hoje, a população atinge, aproximadamente, 1.065¹ pessoas, entre homens, mulheres, jovens e crianças. Os Terena se organizam, basicamente, em forma de hierarquia, conforme representada pela pirâmide política apresentada a seguir:

¹ CENSO FUNASA (2011).

Figura 3-Forma de organização social do Povo Terena



Fonte: Acervo da autora, 2013

No topo da pirâmide o cacique é a autoridade máxima da comunidade; a seguir vêm os representantes das vilas, onde moram as famílias extensas, que juntamente com o chefe de posto resolvem os problemas sociais, econômicos e a ampliação do território (retomada), para o melhor convívio e qualidade de vida dos Terena da aldeia Buriti.

Nesta organização política, um cacique e um vice-cacique são eleitos através de um pleito realizado em uma reunião geral da comunidade, onde as pessoas votam levantando a mão. Essas duas lideranças têm a função de administrar a comunidade, nos aspectos ligados à educação, saúde, política, religião, esporte, lazer; além disso, realizam reuniões diárias com os líderes das vilas. O cacique e o vice-cacique possuem um mandato de dois anos, sendo assessorados por um Conselho Tribal composto por treze membros, cada um pertencente a uma vila da Aldeia Buriti. Vale ressaltar que, mediante a ausência do cacique, o vice-cacique assume o posto principal.

Cada “líder de vila” trabalha junto com o cacique e com o representante do conselho tribal. Essas lideranças da comunidade buscam sempre melhoria para toda a

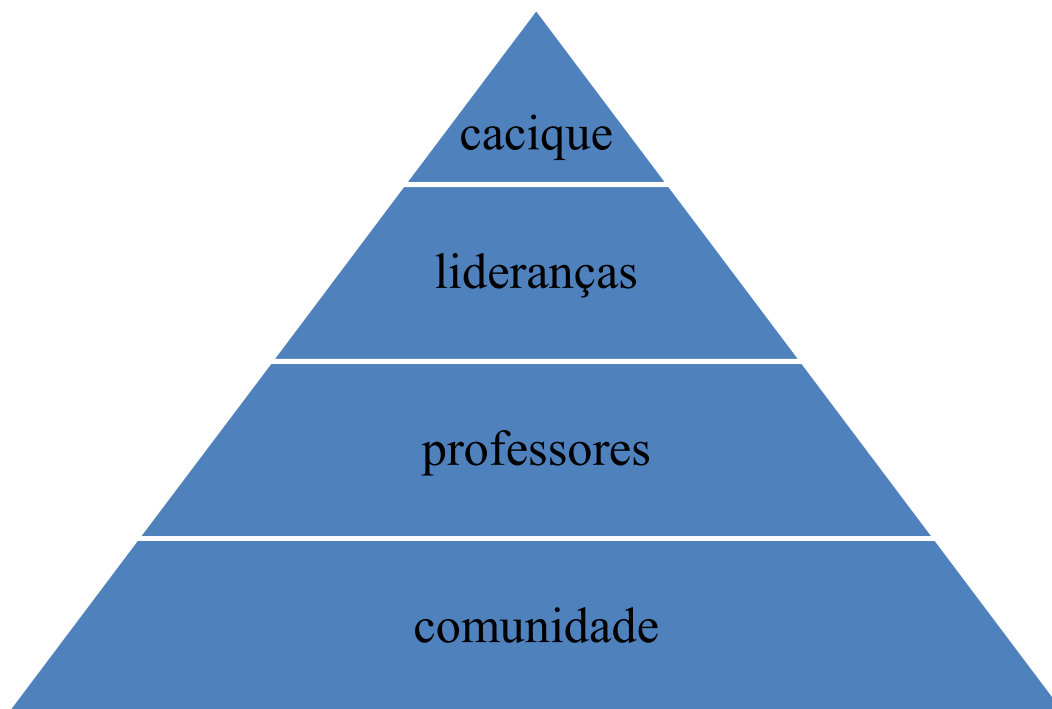
comunidade nas mais diversas áreas, como educação, saúde, esporte e organizam festas como forma de lazer.

Hoje, a Terra Indígena Buriti está dividida em duas aldeias, mencionadas por alguns indígenas da comunidade: Buriti e Nova Buriti. Essa subdivisão é reflexo da política partidária que adentrou na aldeia, no ano eleitoral de 2012, e pelo descontentamento de alguns indígenas que fizeram esta divisão. Mas isso ainda não foi concretizado, pois a comunidade continua vivenciando o coletivo; por exemplo, nos momentos sagrados, a comunidade toda está unida, sem divisão alguma. Muitos anciãos afirmam que “somos todos irmãos e não podemos nos separar”.

Mesmo com o descontentamento de alguns indígenas, a comunidade Buriti conseguiu alcançar o seu objetivo e elegeu um vereador Terena para a Câmara Municipal de Dois Irmãos do Buriti - um professor graduado e mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Com isso ocorreu uma mudança na pirâmide organizacional dos Terena da aldeia Buriti, como apresentada a seguir:

Figura 6- Forma de organização social do povo Terena da Aldeia Buriti



.Fonte: Organizada pela autora

Hoje, na pirâmide organizacional da aldeia Buriti, o chefe de posto foi substituído por uma nova liderança que surgiu após a retomada da fazenda 3R, em 2010, quando o corpo docente, junto com a direção da escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, decidiram transferir a mesma para o local da retomada. Os professores, alunos e pais de alunos participaram diretamente do evento. A partir daí, os professores passaram a ter voz diante do cacique e do Conselho Tribal para auxiliar nos movimentos indígenas como: educação indígena diferenciada, saúde e a própria retomada do território.

Fawdez e Freire (1985), apud Candau(2011), afirmam que:

A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34 apud. CANDAU, 2011 p. 68)

Segundo Hall (2003),

A transformação cultural é um eufemismo para o processo pelo qual algumas práticas culturais são expulsas do centro da vida da comunidade e caíram em desuso através da Longa Marcha para a modernização, as coisas foram ativamente descartadas, para que outras pudessem tomar seus lugares. (HALL, 2003 p. 232)

Mesmo diante de tantas transformações, os Terena são um povo que luta constantemente para manter viva a sua cultura, embora com influências de costumes ocidentais presentes nas comunidades indígenas e no entorno. Estão sempre fazendo os rituais da dança tradicional Terena, como a dança do “bate-pau”, apresentada por homens ou crianças do sexo masculino, e também mantendo o jeito de ser Terena no seu cotidiano, como a valorização da oralidade e a continuidade dos ensinamentos da prática cultural indígena.

A dança tradicional Terena masculina é denominada de *kipaé*, que significa ‘dança da ema’, pois as vestes eram feitas das penas da ema. Nos dias atuais, são feitas da folha da palmeira do buriti, mas a ema ainda continua sendo uma ave sagrada, pois, conforme os anciãos, nela habitam as divindades espirituais. As pessoas que

possuem o dom de receber os *koxomonety*(pessoas com o dom de cura e sabedoria divina)usam as penas da ema para fazer os objetos sagrados usados durante os rituais de pajelança.

Na entrevista com o ancião Jucelino, este afirma:

Os antigos indígenas Terena respeitavam muito a palavra *kipaé*, no caso a ema, porque agente vê nos espaço das estrelas *kipaé*, os antigos falam que ela aparece mais no mês de junho. (Jucelino Bernardo Figueredo, Ancião da Comunidade Buriti, 2014)

Figura 4 – Dança do bate-pau



Fonte: Acervo da autora, 2014

Segundo SEIZER (2009), as mulheres possuem a sua própria dança tradicional, denominada de *Siputrena*, que significa os ‘movimentos da ema’.

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” (SEIZER, 2009 p.32).

Segundo os relatos dos anciãos, no passado, a dança tradicional indígena Terena acontecia com mais frequência e todos participavam, incluindo os homens e as mulheres. Na época tinha uma única pessoa que sabia e tinha permissão de tocar o “pife”, um instrumento tradicional Terena usado nos rituais das danças, feito pelos próprios Terena.

Há uma grande diferença de sons nas danças feminina e masculina.

Figura 5 – Dança da Siputrena



Fonte: Acervo da autora, 2014

No passado, aproximadamente na década de 1970, as crianças, meninas e meninos, não podiam dançar junto com os adultos, pois havia uma determinada idade para que elas pudessem começar a participar do grupo de dança dos adultos. Hoje, os Terena realizam as danças nos momentos de encontros, como

seminários sobre educação escolar indígena nas aldeias, encontros acadêmicos como o Encontro Nacional de Acadêmicos Indígenas (ENEI), na presença de representantes políticos nas comunidades e nas festividades do dia 19 de abril, que a maioria dos indígenas acreditava mesmo o dia do índio, comemorado em muitas comunidades indígenas, inclusive na Aldeia Buriti.

A base econômica da aldeia é a agricultura. Os Terenas vendem seus produtos no entorno e buscam completar a renda familiar empregando-se nos frigoríficos da região. O plantio na Aldeia Buriti é uma atividade exercida por homens e mulheres e, quando estão fazendo suas plantações, ficam em média doze horas no local, geralmente distante de suas casas. Já as crianças possuem pouca participação nos trabalhos braçais, mas ajudam a levar as refeições do almoço e água para os adultos na roça.

Os Terenas fazem uso dos conhecimentos tradicionais para fazer suas roças, como, por exemplo, o período da lua, os meses e outros períodos do ano. Os produtos mais cultivados são: mandioca, batata doce, abóbora, milho, quiabo, maxixe e feijão de corda. Muitas famílias cultivam esses produtos somente para consumo próprio, outras vendem nas cidades ao redor.

A religião predominante na aldeia Buriti é a Católica, sendo que essa, de alguma maneira, procura respeitar as manifestações da religião indígena Terena, como o ritual do batismo indígena, que ainda é feito de maneira tradicional, carregado de símbolos como o broto da folha de laranjeira, sal, água e fogo.

Em entrevista, o senhor Venceslau Alves, conhecido como “Tio Túlio”, informou que:

O batismo ele é feito. A criança nasce, o pai e a mãe escolhe o padrinho e a madrinha, na verdade é um padrinho e uma madrinha, aí agora vai gosto do pai e a mãe, aí batiza na casa, pega um no lugar do, como um padre no batismo pega uma pessoa que sabe rezar, que sabe fazer oração aí, faz o batizado da criança. Eu aprendi por si mesmo, vendo os mais antigos fazer batismo [...] é usado a folha de laranja, principalmente o brotinho da laranja, a ponta dos galhos da laranja e o sal, a água e a vela que é a luz divina pra iluminar o caminho do inocente da criança. (VENCESLAU ALVES)

A maioria dos habitantes da Aldeia Buriti, exceto os anciãos, não fala a língua materna Terena, ficando a escola com a incumbência de desenvolver um trabalho de revitalização da língua e, para isso, aulas da Língua Materna Terena foram introduzidas

no currículo escolar. Os anciãos usam a língua somente para se comunicar entre eles. Porém, através dos trabalhos desenvolvidos para revitalização da língua indígena, muitos jovens já falam e compreendem a língua Terena que aprenderam ao entrar para a escola quando crianças. Isso já é resultado de um longo trabalho por parte dos professores indígenas Terena.

Como já foi informado, a aldeia Buriti tem duas escolas. A Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, cujo nome homenageia a esposa do primeiro cacique Joaquim Teófilo de Figueiredo, da Aldeia Buriti, é mantida pela Prefeitura de Dois Irmãos do Buriti. A outra é a Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, que também homenageia a avó do cacique Rodrigues Alcantra, e é mantida pelo Estado. A escola estadual utiliza o prédio da Prefeitura até que o Estado construa um prédio próprio para atendimento específico de alunos do Ensino Médio regular e do Projeto EJA-I-MS, fundamental e médio, mantidos pela Secretaria Estadual de Educação de MS.

O corpo docente da Escola Municipal é composto por 24 professores, todos indígenas, a maioria com ensino superior completo, sendo que dois professores cursam pós-graduação, em nível de mestrado acadêmico, pela Universidade Católica Dom Bosco, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A escola estadual possui 17 professores, todos indígenas. Os professores, a partir das oficinas pedagógicas no contexto da educação diferenciada e bilíngue, estreitaram suas relações com a cultura, fortalecendo, junto com os Terena da comunidade, a aproximação com a natureza, pois dependem dela para a sobrevivência: ela dita o tempo e o momento certo para tudo que fazem, vivendo em sintonia com o cosmos.

Hoje, apesar da presença de tecnologias que interferem na condução da vida na aldeia, as manifestações naturais ainda influenciam o cotidiano cultural do povo. As crianças indígenas Terena da Aldeia Buriti estão, a todo momento, em contato direto com a natureza, descobrindo seus segredos e mistérios: quando está brincando no terreiro da casa e se defronta com um pé de urtiga, ela sabe que não pode ter contato com a mesma, pois sairá machucada; quando ela vai até o pé de acerola pede a permissão para a planta para retirar os frutos, pois se isso não acontecer, a criança fica coberta de coceira no seu corpo; quando uma criança machuca um pássaro, ela fica com muitas dores no corpo, principalmente na cabeça, e para se curar ela precisa procurar um *koixomonéty*.

Outra questão importante na cultura dos povos da etnia Terena é a medicina tradicional, bastante usada e praticada via pajelança e pelouso cotidiano de ervas

medicinais pela comunidade local, principalmente por mulheres avós e mães. As indicações de como e quais ervas utilizar são orientadas através dos xamãs e anciãos.

O povo Terena vem, nos últimos anos, travando uma luta constante para retomar suas terras originárias, o que vem possibilitando a organização da comunidade como um todo, mas também tem trazido momentos de grande dor e aflição em toda comunidade.

O processo de retomada dos territórios tradicionais partiu dos próprios indígenas Terena da Terra Indígena Buriti, envolvendo lideranças tribais e toda a comunidade, desde os anciãos até as crianças. Tal atitude só foi adotada porque os nossos anciãos indígenas Terena sabiam que as terras são de nosso povo, deste muitos anos, pois os indígenas dependem dela para sobreviver. Esse direito está descrito pela Constituição Federal de 1988, como mencionado pelo advogado Eloy (2014), em sua dissertação de mestrado:

O direito originário dos povos indígenas as terras que tradicionalmente ocupam está previsto no artigo 231 da Constituição Federal (1988). Essa terra ou “mãe terra” como os índios se referem ao território, justamente porque é fundamental para a sobrevivência dos povos indígenas, é a base para toda a vivência e modo de ser do índio. Não existe índio ou comunidade indígena sem terra. Se o Estado brasileiro quer garantir a existência dos povos indígenas, devem começar demarcando e protegendo seus territórios. (ELOY, 2014 p. 48)

Durante todo o processo de retomada do território tradicional da Terra Indígena Buriti, as crianças sempre estiveram presentes, ocupando os diversos espaços, como os córregos, as roças, os barracos construídos de matéria prima natural, como folhase troncos da palmeira de bacuri e outras madeiras como pororoca e aroeira; mas também sofreram muito, acompanhando de perto toda a violência ocorrida contra os Terena.

Ainda continua sendo uma luta árdua, destacando-se o período de maior conflito dentro da área de retomada nos anos de 2012 e 2013. Em 2012, vivemos momentos de grande tensão na retomada dos territórios tradicionais Terena, pois sabíamos que estávamos sujeitos a passar por diversas dificuldades, principalmente sendo alvo de violência. Neste mesmo ano ocorreu a prisão de lideranças indígenas Terena da Terra Indígena Buriti. Toda a comunidade ficou entristecida com tal atitude por parte do governo, pois foi mais uma ação de violência contra os indígenas, fato que vem acontecendo historicamente.

Em 2013 aconteceram os fatos mais marcantes na história de retomada das terras indígenas pela etnia Terena, em Mato Grosso do Sul, em conflito com os fazendeiros. A polícia militar agiu de forma extremamente violenta, contra os indígenas presentes na retomada, quando muitos indígenas foram feridos com bala de borracha e atingidos com gás lacrimogêneo.

Durante o ano de 2013, por medida do governo estadual, foi enviada para a Terra Indígena Buriti a Força Nacional, cujo objetivo, segundo diziam, era:

Não vamos fazer reintegração de posse. O objetivo é pacificar a área. Vamos fazer um trabalho de pacificação, para garantir a segurança de índios e dos produtores”, disse o major ao **G1**. (site de notícias <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/06/integrantes-da-forca-nacional-chegaram-sidrolandia-ms.html>) 09/10/2014 09:42

Mas a pacificação era um eufemismo para encobrir a violência ocorrida por parte dos policiais contra os Terena. A maioria dos indígenas teve total estranhamento com a presença da esna comunidade. O maior desastre de todos os momentos de conflito foi a morte do indígena Terena Oziel Gabriel, ferido por arma de fogo, disparada pela Polícia Militar de Mato Grosso do Sul. Foi uma grande perda para todos os indígenas da T.I. Buriti e de outras etnias, é uma situação que até hoje ainda não está resolvida pela Justiça. Apesar da perda, o movimento de retomada dos territórios indígenas se fortaleceram; em nenhum momento, os Terena desistiram da luta.

Foi muito importante ter participado do movimento de retomada. Ali adquiri novas aprendizagens culturais, principalmente como professora indígena. Observando os alunos, percebi que seu envolvimento na luta foi uma grande ocasião de aprendizagens; por exemplo: todos os meninos aprenderam a construir suas próprias casas, habilidade cultural do indígena Terena. Ou seja, muitas práticas culturais, que já não eram mais praticadas de modo tradicional Terena, foram vivenciadas durante o processo de retomada.

A participação das crianças é muito intensa nestes movimentos. É quando se concretiza a verdadeira fala entre nós indígenas: “*a luta da terra é de todos*”. Pude observar que elas não tiveram estranhamento de conviver em outra localidade fora das aldeias.

Quanto à presença dos soldados da Força Nacional, algumas crianças tiveram medo, outras criaram um vínculo de amizade, os soldados acenavam com a mão para as

crianças, em forma de cumprimento, e houve até mesmo momentos em que as crianças pediam permissão para serem fotografadas junto aos soldados.

Na atualidade, a situação jurídica do processo da terra indígena Buriti está à espera de providências governamentais, sendo que os poderes públicos federal e estadual possuem laudos antropológicos que comprovam que a área em disputa se enquadra como terra indígena tradicional dos Terena. O governo tem, portanto, todos os instrumentos jurídicos legais para desapropriar a área e entregá-la aos seus verdadeiros donos.

O governo federal e o estadual fizeram diversas tentativas de negociação com os fazendeiros, mas houve rejeição por parte destes, que se recusaram a aceitar o valor definido pelos Grupos de Trabalho para a compra da terra pelo governo, estipulado em R\$ 78 milhões de reais.

Em 2013, após a morte do índio terena Oziel Gabriel - baleado durante ação policial para reintegração de posse da Fazenda Buriti, em Sidrolândia, a 70 quilômetros de Campo Grande (MS), o Ministério da Justiça montou grupos de trabalho para viabilizar solução aos conflitos indígenas no estado.

Realizados estudos sobre o valor da terra, o grupo - composto por proprietários rurais, indígenas e membros do poder público -, apresentou proposta de compra da área da Terra Indígena Buriti, que abrange a Fazenda Buriti e outras áreas. O valor de R\$ 78 milhões de reais foi recusado por alguns proprietários e por isso o acordo não foi fechado.

Nenhuma outra proposta foi apresentada. Enquanto isso, segue o conflito fundiário em Mato Grosso do Sul, considerado pelo MPF o mais grave do país. (BRASIL, 2015 em: WWW.prms.mp.br/servicos/sala-de-imprensa/noticias acessado em 31 de jan. 2015)

Alegando que não aceitavam o valor estipulado como pagamento das terras e pedindo valores muito acima do mercado, os fazendeiros mantêm sua decisão de não devolver e nem mesmo vender as terras, para que sejam restituídas a seus verdadeiros donos, o povo indígena Terena.

Assim, a comunidade Terena aguarda ansiosamente as próximas decisões por parte dos governos, tanto federal como estadual, para que essa área em litígio, que é parte integrante da terra indígena Buriti, seja demarcada, com o pagamento do valor apresentado na proposta dos grupos de trabalho criados para tal fim.

Enquanto aguardam a demarcação, os Terena das comunidades pertencentes à Terra Indígena Buriti fazem uso da terra para o plantio de produtos para a sua

subsistência, mas, legalmente, as terras continuam sendo dos fazendeiros, o que gera extrema insegurança entre os indígenas.

1.2 A estruturação da educação escolar indígena na aldeia Buriti

É sabido que existe uma grande diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena acontece dentro dos núcleos familiares, antes mesmo das crianças frequentarem a escola, e sempre foi transmitido de forma oral. Assim, os Terena transmitiam seus ensinamentos de geração para geração, ou seja, seus ensinamentos eram de forma oral e, principalmente, na língua materna indígena Terena. Era desta forma que se ensinava e se aprendia.

Em entrevista, a professora Terenada pré-escola, Eva Fernande Bernardo, nos confirma isso, dizendo:

[...] educação indígena é a educação que a criança já leva pra escola [...] ela aprende com a comunidade com o meio onde vive [...] é todo aquele sistema que os pais ensinam pro filhos, por exemplo, a benção ao deitar, os filhos dá benção pro pai, pra mãe, outra educação que eu vejo é que os pais ensinam pros filhos ter respeito, respeitar sempre os mais velhos, então são essas educação que os pais ensinam pros filhos. Nós temos várias formas de educar dentro da comunidade, por exemplo a mãe quando vai pra algum lugar deixa a tarefa pra menina né, pra cuidar da casa, só não deixa cozinha né porque tem medo que queima, então nós temos várias formas de educar. Até o próprio pai quando leva o filho para roça ele tá ensinando o filho plantar, colher, por exemplo, a construção de uma casa né, do mesmo jeito que ele tá ensinando o filho a sobreviver futuramente ela também tá educando seu filho dentro do sistema terena. (Eva Fernande Bernardo, Professora Terena, 2014)

A Educação Escolar Indígena (EEI) começa a ser adquirida no momento em que a criança passa a frequentar a escola, já na etapa da pré-escola, momento em que ela vai adquirindo novos conhecimentos, para poder, assim, ser educada também de “outra forma”. A escola indígena tenta valorizar, como saberes, os conhecimentos que a criança leva de casa.

Na entrevista, a professora Eva Fernande Bernardo, continua falando:

[...] educação escolar indígena é partindo da parte culinária, falando das comidas típicas, falando da dança, da crença, nós falamos muito

da semana santa a forma e o respeito que nós temos com a semana santa, com a questão das pajelanças, então essa é uma forma que eu sinto que eu estou trabalhando a educação escolar indígena. (Eva Fernande Bernardo, Professora Terena, 2014)

Nessafalafica evidente que a entrevistada parte da cultura dos Terena da aldeia Buriti, valorizando o modo de ser do povo, colocando os saberes em relevância, para que, junto com os conhecimentos ocidentalizados, possam trabalhar com as crianças num contexto diferenciado.

Aproximadamente no ano de 1930, quando a aldeia Terena deixou de ser denominada de “Invernadinha” e passou a ser a atual aldeia Buriti, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) construiu uma escola com apenas uma sala de aula, para que os indígenas pudessem ser escolarizados, partindo da alfabetização, mas sempre na língua portuguesa. Na época, os professores eram apenas as mulheres dos chefes de posto do SPI, ou seja, professoras não indígenas alfabetizando indígenas.

Figura 7 - Primeira escola na Aldeia Indígena Buriti, construída pelo SPI.



Fonte: Acervo da família da autora, 1935

Sendo assim, a escola chegou à aldeia e desconstruiu muitas formas de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso foi a imposição da escrita em língua portuguesa sobre a oralidade do povo, desvalorizando a língua indígena.

Segundo Bittencourt & Ladeira (2000), Rondon impôs ao SPI as seguintes linhas de atuação: a) demarcar as terras, criando “reservas indígenas”, lotes de terra sempre inferiores aos territórios anteriormente ocupados pelos índios, com a justificativa de que, “pacificados”, não precisariam mais “correr de um lado para outro”; b) educar os índios, ensinando a eles técnicas de agricultura, noções de higiene, as primeiras letras e ofícios mecânicos e manuais, para que pudessem sair da condição de índios bravos e serem transformados em trabalhadores nacionais. (BITTENCOURT & LADEIRA, 2000 p. 95)

Assim, o SPI levou para os Terena uma nova forma de ensino, impondo várias mudanças no seu sistema cultural, como, por exemplo, proibindo os Terena de falar o seu próprio idioma. Os alunos da época não eram apenas crianças, mas também adolescentes que não sabiam ler e escrever.

Ementrevista realizada com o ancião Jucelino Figueredo, este relata como foi o primeiro contato com a educação escolar, lembrando as inúmeras vezes que sofria castigos e até mesmo fugia da sala da aula.

Na época quando eu estudei, era tudo difícil, hoje já tá tudo fácil, nós não tinha nem caderno, nós escrevia na lousa; era parecido com o quadro que a professora escrevia, o diferente que era pequeno. Olha, prá mim tudo era novidade, eu só ia pra escola porque minha mãe falava que era bom, mas eu não gostava, nós estudava cedo, entrava acho que era sete hora e saía lá por meio dia, fica só sentado. O professor só falava português, nós entendia de vez em quando. Não tinha recreio. (Jucelino Bernardo Figueredo, ancião indígena Terena, 2014)

No tocante à fala do ancião sobre o primeiro contato escolar dos alunos indígenas Terena da época dele, podemos observar que foi muito desafiador para os estudantes daquela época, por conta das dificuldades encontradas. Ao mesmo tempo pode-se perceber que os mesmos tiveram a possibilidade de aprender muito mais sobre os valores culturais indígenas, pois viveram por mais tempo junto com seus pais e familiares, sem haver o distanciamento imposto pela escola, como acontece nos dias atuais.

Assim foi o início da educação escolar na aldeia Buriti, cujas dificuldades ainda continuam até hoje, porém, muito mais relacionadas às metodologias de ensino usadas nas escolas indígenas, tanto pelos não indígenas, como também pelos próprios professores indígenas.

O processo de ensino escolar na aldeia Buriti iniciou em 1887. A necessidade de oferecer escola para seus filhos levou as famílias de Teófilo Alcântara Figueredo e Bernardo, juntamente com o indígena Kaiowá Ubiratan, a buscarem meios para criar sala de aula na aldeia Invernadinha, primeiro nome da atual Terra Indígena Buriti (PPP, 2012).

As famílias se reuniram e decidiram que cada uma venderia uma tropa cavalariça para patrocinar a viagem de um grupo de pessoas até a cidade do Rio de Janeiro, capital federal, na época, em busca da autorização para o funcionamento da primeira sala de aula na aldeia Invernadinha (PREFEITURA Municipal de Dois Irmãos de Buriti, 2013).

A autorização foi concedida e, no ano seguinte, 1888, já deram início à construção da sala de aula, com palha de bacuri e paredes de pau a pique. As aulas iniciaram com o professor Ubiratan, cujo pagamento era feito através da doação dos pais dos alunos. Essa sala de aula funcionou dessa forma, no período de 1888 a 1910 (PREFEITURA Municipal de Dois Irmãos de Buriti, 2013).

Com a chegada do primeiro chefe de Posto Indígena, Alexandre Honorato, que era inspetor de polícia em 1910, iniciou-se uma nova era na vida escolar do povo Terena da Aldeia Invernadinha. Ficou sob a responsabilidade do SPI criar a nova sala de aula, denominada XV de Novembro, vindo a funcionar na sede do Posto, sendo as aulas ministradas pela esposa do chefe de posto. (Idem, 2013).

O material didático era uma pedra de carvão, onde os alunos escreviam e, como não havia carteiras, sentavam no chão. De 1910 a 1960, os professores dessa escola variavam conforme a troca do chefe de posto, porque, geralmente, a professora era a esposa dele. (Idem, 2013).

Em 1954 foi escolhido o primeiro professor indígena Terena, o senhor Armando Gabriel. Em 1960 iniciou-se a era do professor indígena Terena, que tinha o curso “colegial” (equivalente aos atuais anos finais do Ensino Fundamental), ficando até 1981. Nesse período, o chefe de posto orientava para que se ensinasse apenas o nome e o alfabeto, porém o então professor Ramão Pinto Alves não respeitava as imposições do chefe de posto e continuava as suas aulas em língua Terena. (Idem, 2013).

A partir de 1981, a convite do chefe de posto, Ester Sobrinho, assumiu a escola professor Noel Patrocínio, com aulas de 1ª a 4ª séries multisseriadas, sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No ano seguinte houve a necessidade de criar mais uma sala de aula devido à quantidade de alunos, passando a ser mantenedor da escola o município de Anastácio. Foram convocadas pela Prefeitura de Anastácio as professoras Ziza Gabriel e Cleuza Alcântara. (Idem, 2013).

Foram onze anos de funcionamento pelo município de Anastácio, tendo, neste período, mais três professoras, sendo duas não indígenas - Ester Sobrinho e Darli Brasil - e uma indígena, Terezinha Pinto Alves. A partir de 1992, com melhor infraestrutura do município de Dois Irmãos do Buriti, esse passou a assumir a escola nas séries iniciais de 1ª e 2ª séries, mas ficou ainda a cargo da FUNAI o funcionamento de 3ª e 4ª séries. (Idem, 2013).

Neste período passaram mais quatro professores indígenas pela escola, sendo eles: Jersonita Sol, Adão Fernandes Bernardo, Marlene Martinez Rodrigues (índia guarani) e professor Gerson Pinto Alves. (Idem, 2013).

Em 1997, a escola passou por um período de transição: a FUNAI deixou de manter a sala XV de Novembro, passando a funcionar somente sob a responsabilidade do município de Dois Irmãos do Buriti – MS e, em 1998, passou a ser extensão da escola Antônio Castilho, que ficava na comunidade. (Idem, 2013).

A escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo foi criada através da Lei municipal nº 175, de 23 de outubro de 2001 e, em consonância com a legislação da base comum, oferece uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, amparada pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, pelo Plano Nacional de Educação a Lei nº 10.172/2001, pelo Parecer 14/99 do Conselho de Educação Indígena, bem como pela Resolução C.N.E. 03/99, pela Deliberação CCE/MS nº 6.767, de 25 de outubro de 2002, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 10 de maio de 2012. (Idem, 2013).

O requerimento de autorização da escola deu-se em conformidade com a Deliberação CEE/MS nº 6767, de 25 de outubro de 2002, que autoriza o credenciamento e funcionamento da escola na Categoria Indígena, com fundamentos nas normas legais nacionais e estaduais já mencionadas, além do Decreto Estadual nº 10.734/02 e a indicação CPLN/CEEE/MS nº 038/02. (Idem, 2013).

A escola está localizada na aldeia indígena Buriti, a 29 km do município de Dois Irmãos do Buriti e, aproximadamente, 90 km a sudoeste de Campo Grande, capital de MS. Atende alunos indígenas e não indígenas que residem na Aldeia Buriti, filhos de mãe ou pai que casaram com indígenas daquela aldeia. A escola tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Dois Irmãos do Buriti e como gestora a Secretária Municipal de Educação. Seu diretor é o professor Gerson Pinto Alves e o Coordenador Pedagógico é o professor Gilmar Veron Alcântara, ambos da etnia Terena.

A Escola está com o currículo voltado para o fortalecimento da cultura tradicional e da língua materna, sendo que a maioria da comunidade não é falante da língua Terena, por isso se faz necessário assegurar no currículo escolar a disciplina de Língua Materna Terena.

A língua Terena é mais utilizada entre os anciãos da aldeia, tanto homens como mulheres. Mas na comunidade já há mais jovens falantes deste idioma étnico, que aprenderam através das aulas na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, na disciplina Língua Materna Terena, ministrada por dois professores indígenas, os quais atendem desde a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Uma criança da pré-escola fez o seguinte comentário sobre as aulas desta disciplina ministrada na escola:

[...] aprendo a falar a língua Terena, agente tem que aprende a fala a língua Terena porque quando agente vai em alguma aldeia tudo mundo fala ai agente fica queto, porque e si eis[eles] pergunta alguma coisa? Agente num vai sabe, [...] aí fiquei meio queto, fiquei com medo de fala errado i eis ri di mim. (Aluno "D" da pré-escola da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, 2014)

A partir da citação acima, fica claro que a criança Terena considera de suma importância aprender a falar a língua indígena, mas também fica evidente que ela tem insegurança ao falar as poucas frases que sabe nesta língua. Assim, os professores que ministram essas aulas precisam estimular os alunos a falar o que sabem, quando em contato com outras pessoas falantes da língua indígena, inclusive quando visitarem outras aldeias em que a população é falante do mesmo idioma étnico.

A carga horária é dividida por turmas e a faixa etária dos professores varia de 27 a 37 anos. A grande importância de mencionar a idade dos professores é que aprenderam a falar a língua Terena quando eram alunos da escola, como professor Terena Ramão Pinto, que lecionava e ensinava a língua indígena nas formas oral e

escrita. Assim como esses, todos os atuais professores de língua materna aprenderam-na com o professor Ramão. Isso demonstra que a língua étnica ainda é falada também por pessoas que não estão no grupo dos anciãos.

A partir da conversa com esses dois professores, já que trabalhamos juntos na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, foi possível entender como os mesmos aprenderam a língua Terena. A aprendizagem da língua indígena, segundo o relatodeles, partiu do seu próprio interesse: aprenderam em casa, ouvindo e prestando atenção nas conversas de seus avós, quando tinham aproximadamente dez a onze anos de idade. Mas também a escola teve uma grande participação nesse aprendizado, através das aulas de língua Terena, sendo que a maior dificuldade estava na escrita.

Hoje acreditam que a escola deve inserir na sua grade curricular mais horas aulas da disciplina de língua Terena, já que este direito é garantido por lei, pois a comunidade tem interesse de que isso possa se concretizar futuramente. Acreditam que muitos jovens vão apreender com mais facilidade a falar a língua indígena através destas aulas.

O cacique Rodrigues Alcantara, da comunidade Buriti, em sua entrevista, explica sobre a importância de falar na própria língua Terena:

(...) por isso eu falo pra meus companheiros, se nós falasse só no Terena nós estava feliz, mais agora nenhum das minhas lideranças sabe fala, mais a nós temos que usa o nosso cocal e nosso colar porque assim mesmo nós como índio, aqui e em qualquer lugar, e o que resta pra nós é fazer com que nossos filhos e as crianças aprendam na escola. (Rodrigues Alcantara, cacique da Aldeia Buriti, 2014)

Segundo os professores, os jovens e crianças terão mais interesse em aprender a língua materna indígena a partir de trabalhos de pesquisa desenvolvidos por eles. Ao assistir algumas aulas de língua Terena na escola, percebi que a maioria das crianças indígenas de primeiro contato tinham total participação durante as aulas, mas outras estavam com um certo desinteresse, principalmente no momento da escrita da língua. Já em outra aula, desta vez realizada fora da sala, observei que todas as crianças estavam participando atentamente, pois a professora usava palavras e frases comuns da língua indígena, através de muita oralidade, sendo esta uma das principais características do povo Terena.

Os jovens já estão mais participativos nas aulas, pois muitos já conseguem se comunicar na língua étnica, mas ainda com muita dificuldade na escrita. Com participação dos anciãos na escola, nas rodas de contação de histórias

edoscantos na língua Terena, nos mais diversos momentos de felicidade ou despedida, dos relatos do modo de vida antes da chegada da escola, os alunos estão mostrando maior interesse, bem como os professores por que também não são falantes da língua indígena. Os mais velhos estão disponíveis para ensinar o idioma nativo, em parceria com o trabalho da escola e de pesquisas planejadas pelos próprios professores indígenas.

As aulas acontecem da seguinte maneira: muitas vezes os anciãos vão até a escola, outras vezes os alunos vão para o campo de pesquisa; por exemplo, nas aulas de artes é necessário que sejam realizadas em locais fora da escola, pois esta não possui todos os recursos necessários para a confecção de artesanato. Para a confecção do abanico², por exemplo, é necessário ir buscar a folha de palmeira do pindó, nas margens dos córregos.

Através de muitas observações, percebi que essas aulas são muito proveitosas, e também que os anciãos se sentem mais confortáveis fora da escola. Quando mencionam esse trabalho, percebo que há certa preocupação deles de estar dentro da escola, de como devem se comportar, pois, para eles, é um espaço que não oferece nenhum conforto, não é um espaço a que se sentem pertencentes. A escola tem muros, paredes, é um local fechado para os anciões e, segundo eles, é um espírito maligno que machuca.

Figura 8– Aulas com a presença dos anciãos na escola

² Artesanato indígena Terena feito da palmeira de pindó encontrado em áreas da aldeia.



Fonte: Acervo da autora, 2014

A escola oferece a Educação Básica a um total de 200 alunos matriculados, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo 36 alunos na Pré-escola e, para atendê-los, a escola dispõe de 23 professores.

O prédio da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo foi emprestado, no período noturno, para a Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, onde funciona o Ensino Médio e o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo tudo é pensado e construído coletivamente e relacionado às necessidades da comunidade. Hoje os professores já desconstruíram muitos conceitos na forma de trabalhar, como por exemplo, ensinar somente o que está no livro didático, realizar aulas apenas dentro da

sala. A presença dos professores indígenas no curso de mestrado tem contribuído muito para estas desconstruções.

Nas entrevistas com os professores indígenas dessa escola, quando foi perguntado o que é ser professor indígena, as respostas mostraram o compromisso deles com a educação diferenciada e seu comprometimento com a cultura tradicional dos Terena.

“[...] é viver a realidade, trabalhar a realidade da comunidade, não sair da linha da parte cultural, os costumes, as crenças, sabendo levar os dois do mesmo jeito, o ocidental e o local”. (Eva Fernande Bernardo, professora Terena, 2014)

“[...] no meu ponto de vista assim trabalhar de acordo com nossos conhecimentos tradicionais e também a base comum e sabe identificar realmente os conceitos, principalmente relacionados a história, sabe, os valores tradicionais da nossa comunidade o que é ensinado universalmente, e também é se preocupar mais com os alunos no aprendizado dele realmente, pra que ele possa sair da comunidade estudar lá fora, ter um conhecimento e poder trazer esse conhecimento pra nossa comunidade. Então ser um professor indígena, no meu ponto de vista é isso, se preocupa com os alunos na questão do aprendizado realmente. [...] e aquela preocupação mesmo com toda a comunidade, toda a comunidade depende do professor indígena para que ele possa trabalhar em sala de aula, mas também auxiliar a liderança e o cacique. (Ramão Fermino, Professor indígena de História, 2014)

[...] o que nos diferencia de outros professores é que somos tudo parentes né nós são tudo família, isso que é o diferenciado, então nossos alunos geralmente são tudo parente, mais nesse ano (referente ao ano letivo de 2014), eu num tive dificuldade, porque as criancinha sempre leva um choque pra entra na sala ne, eles tem medo, tem muita vergonha né, e dessa vez foi diferente (Alessandra Gabriel, Professora pedagoga da Pré-escola, 2014)

Entretanto, é preciso deixar claro que, mesmo que se use o termo escola indígena, ela ainda não se consolidou totalmente. Os professores estão nesta busca, cuja concretização de uma escola ideal, indígena e intercultural, ainda está no imaginário, pois não basta ter professores e gestores indígenas, é necessário também mudar o currículo da escola, o espaço, o tempo e outros quesitos.

Segundo Cruz:

O ensino oferecido pela escola da aldeia foi estruturado dentro do propósito de transpor barreiras nos contatos interétnicos, mostrando-se um processo lento. De uns tempos para cá, o Terena da Buriti não permite mais a desvalorização de sua cultura. (CRUZ, 2008 p.161)

É importante mencionar a participação do cacique, juntamente com as lideranças das vilas, presença muito forte no ambiente escolar. Cito, como exemplo, o fato de acompanharem toda a lotação de professores no início do ano letivo, sem deixar que haja interferência da própria Secretaria de Educação do Município. Isso foi mencionado na entrevista com o cacique Rodrigues, da comunidade Buriti.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP), de 10 de maio de 2012, da Escola Alexina Rosa Figueredo, a rede deverá ofertar:

I - Formação continuada aos professores da unidade escolar, oferecendo – Soroban, Libras e cursos de Braille; II – Professores capacitados para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; III – Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes de anos escolares em que forem classificados; IV- Flexibilização e adaptação curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequada ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2013)

A unidade escolar também ofertará condições necessárias para o atendimento a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em classes comuns; e professores com formação para atendimento de alunos com deficiência visual, ou seja, alunos com Baixa Visão (BV).

Em cada sala de aula tem um quantitativo máximo de 15 alunos na Educação Infantil, 20 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 25 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Caso nas séries iniciais tenha dois alunos com deficiência - um com deficiência visual e outro com descontrole emocional - o quantitativo máximo de alunos permitido é de doze alunos na Educação Infantil.

Nas classes especiais, sua composição não poderá exceder os seguintes limites por turma: I - dez alunos para classe de deficiência mental; II - oito alunos para classe de deficiência auditiva; III- quatro alunos para classe de deficiência múltipla.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Alexina Rosa Figueredo, caberá à unidade escolar oferecer apoio especializado com recursos elaborados pelos professores da escola, por natureza de deficiência. O professor especialista em educação especial realizará a complementação curricular, utilizando

procedimentos, equipamentos e materiais específicos, mesmo que a escola ainda não possua sala de recursos especiais.

Em caráter transitório e concomitante, os alunos especiais, incluídos nas classes comuns, podem ser atendidos nas salas de recursos, cujo funcionamento ocorre em turno diferente do da classe comum que o aluno frequenta, com, no máximo, cinco alunos por turma, da mesma faixa etária ou aproximada. A unidade se organiza com o acompanhamento do órgão coordenador do sistema de ensino e com outros serviços de apoio pedagógico para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

Pelo fato de a Escola Alexina Rosa Figueredonão possuir sala de recursos, os atendimentos de alunos especiais são feitos na classe comum. Nessas classes, o professor especializado desenvolve currículo mediante adaptações podendo, ainda, propor atividades em turno diferente, na própria escola ou em outros espaços sociais da comunidade.

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição Federal de 1988, vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais, a começar pelo Decreto nº. 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (FUNAI) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e a sua execução aos Estados e Municípios.

A Portaria Interministerial nº 559/91 aponta as mudanças de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e do direito a sua manutenção. Esta Portaria estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar indígena (NEIS) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação, e a materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

O MEC, em atendimento ao que lhe compete, publicou, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, como necessidade de reconhecimento dos parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais. Também lançou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, dessa forma, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integrada ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do país. Por meio dessa categoria escolar será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto no que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Em entrevista, o professor indígena Ramão da Silva Fermino, faz o seguinte comentário sobre educação escolar indígena diferenciada:

Bom, escola diferenciada é o que nós temos hoje porque hoje nós podemos trabalhar essas duas, como agente pode falar os dois conhecimentos, o conhecimento indígena e o universal como por exemplo a língua terena é ensinada na escola e na escola do não indígena não ensina a língua indígena e os próprios valores tradicionais nosso". (Ramão da Silva Fermino, Professor indígena de História, 2014)

Da mesma forma, na entrevista com a professora Alessandra Gabriel, ela afirma que:

A educação escolar indígena aqui na nossa escola ela vem pra mostra pra nós uma outra metodologia né de ensino mostra a nossa tradição e nossa cultura pra as crianças e também não deixa de ensinar outros conteúdos. (Alessandra Gabriel, Professora indígena Terena da Pré-Escola da Aldeia Buriti, 2014)

Assim, o professor indígena compreende a importância de aprender e ensinar os dois conhecimentos, os indígenas e os não indígenas, pois transitam por esses dois espaços em seu contexto. Assim, podemos observar que o professor sabe da importância

de trabalhar a educação escolar indígena diferenciada e bilingue, com direito adquirido na Constituição de 1988.

Grupioni (2002) afirma o seguinte sobre educação escolar indígena:

A outra menção à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”. Ali preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilingue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. (GRUPIONI, 2002, p. 21)

Como vimos do que vem sendo descrito da aldeia Buriti, antes da Constituição Federal de 1988 já havia a presença da educação escolar oferecida aos indígenas, através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Como o chefe de posto responsável pelos indígenas deveria morar na comunidade, especificamente em uma casa construída pelo SPI, de alvenaria, localizada no centro da comunidade, eles levavam as suas esposas e elas acabavam atuando como professoras dos indígenas, mesmo sem formação de nível superior ou menos ainda.

Portanto, a escola passou a fazer parte do contexto Terena há décadas. Na entrevista com o ancião Jucelino Bernardo Figueredo, da comunidade Buriti, ao ser perguntado sobre o significado da escola, ele diz o seguinte:

[...] a escola pra nós, bom quando eu me lembro é escola né, é pra, pra nós divertir era uma diversão, porque se eu fosse na escola durante um mês, podia não ir durante dez (10) quinze dia (15), então por isso que agente fala, a escola pra nós era uma diversão né, isso eu levei muito tempo pra saber 1ª série 2ª por isso que nun sei se eu tenho a 2ª ou a 3ª série. (Jucelino Bernardo Figueredo, ancião indígena Terena, 2014)

Na pesquisa, observei que a maioria das crianças são matriculadas na pré-escola, com quatro anos de idade, porque os pais são muitos novos e perderam o hábito de dialogar com os filhos como os seus ancestrais faziam, deixando a escola fazer isso, tirando assim a sua responsabilidade de educá-las.

Escola eu diria assim no meu entender seria assim um lugar de conhecimento né, onde meu filho pode ter mais conhecimento do que ele tem em casa assim uma educação realmente. Porque educação familiar eu dou em casa aí assim por exemplo, ele adquirir mais conhecimento ele se desenvolver mais e não ficar só fechado dentro

de casa a escola seria assim um lugar di também de interação entre ele e outros colegas outras crianças professores eu acho que eu vejo assim. (Edicléia Alves Alcantara, mãe indígena de aluno da pré-escola, 2014)

[...] a escola pra mim é o lugar onde qui... qui... agente recebe muitas coisas a tipo a educação onde agente coloca nossos filhos pra receber tipo a educação. (Marilza Flores, mãe indígena de aluna da pré-escola, 2014)

Percebo que as próprias crianças projetam o discurso dos pais. Um aluno da pré-escola apresenta a seguinte compreensão, quando menciono a pergunta sobre o que é escola: “*Escola é um lugar onde quem que agente estuda [...] aprende matemática, qui aprende le iscreve*”.

Mesmo que não seja obrigatória dentro da comunidade indígena, os pais acreditam que a educação escolar é o melhor para o futuro de seus filhos, ainda que a criança tenha que passar por diversas dificuldades ao ser inserida na pré-escola.

Com a Constituição de 1988, um dos ganhos é a condição de ter escola dentro das terras indígenas:

Do ponto de vista administrativo, identificar-se-a como Escola Indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas. Tal necessidade explica-se pelo fato de, no Brasil contemporâneo, existir cerca de duzentos e dez sociedades indígenas, com estilos próprios de organização. (BRASIL, 1999, p. 9)

Mesmo com a conquista do direito à educação escolar indígena diferenciada instituída pela Carta Magna, ainda existe uma grande dificuldade relacionada aos processos documentais de efetivação por parte do governo, de fazer valer esses direitos criados em favor dos povos indígenas, principalmente o de elaborarem o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com as suas especificidades.

De acordo com Grupioni (2001):

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas. (GRUPIONI, 2001, p. 9)

Na escola pesquisada, os professores indígenas compreendem muito bem a importância de desenvolver conteúdos relacionados aos aspectos culturais do povo indígena Terena e de outros povos, sentindo-se livres para aplicar metodologias diferenciadas, mesmo que ainda muito inseguros quanto a isso:

[...] porque muitas vezes agente se sente inseguro, com relação ao recurso que agente tem em sala de aula, por isso não dou aula fora de sala de aula. É que agente tem na cabeça que o professor para ensinar tem que ficar só dentro de sala de aula. Mas agente pode dar uma boa aula embaixo de uma árvore, porque agente se sente inseguro fora de sala de aula por que dos recursos encontrados dentro de sala de aula giz, quadro, os recursos né, por exemplo agente usa data-show e o próprio vídeo né. (Ramão da Silva Fermino, Professor indígena Terena, 2014)

O professor Ramão da Silva Fermino explica que tem insegurança de sair da sala de aula e desenvolver uma aula em outro local aberto. O processo de branqueamento que a maioria dos professores indígenas passou e passa nas Instituições do Ensino Superior (IES) faz com que, quando voltam para suas respectivas comunidades, colocam a sala de aula, lousa e o livro didático como únicas fontes de conhecimento e recursos para o ensino. Ainda temos vários educadores que pensam como esse professor; por isso torna-se difícil despir um professor indígena Terena do pensamento de ensino e aprendizagem engessado na cultura ocidental. Ainda precisam perceber que a flexibilidade didática e um olhar mais amplo, numa aula de campo, por exemplo, revela que os alunos aprendem mais e se aproximam dos professor.

Depois da constituição de 1988, as escolas indígenas tiveram muitos ganhos, mas ainda há uma luta árdua para conseguir fazer valer todos os direitos conquistados relacionados à educação escolar indígena diferenciada. Podemos destacar como ganho, a gestão escolar indígena. Hoje, muitas escolas já possuem toda gestão indígena, tendo também docentes e demais funcionários indígenas, mas há ainda um certo controle da

Secretaria de Educação do Município e do Estado sobre a escola e as formas de ensino. Acredito que o maior ganho da escola Alexina Rosa Figueredoé ter todo o quadro de professores e funcionários indígenas, porque, a partir do momento em que os docentes conheceram os direitos que a legislação lhes assegura, estão tentando fazer com que se tornem realidade.

Grupioni (2001) relata o seguinte sobre a educação escolar indígena específica:

[...] LDB possibilita colocar em prática esses direitos, dando liberdade para que cada escola indígena defina, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico. Assim, por exemplo, o artigo 23 da LDB trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios. No artigo 26, para darmos mais um exemplo, fala-se da importância de considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do ensino fundamental. Ou seja, outros dispositivos presentes na LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que de fato a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem”. (GRUPIONI, 2001, p. 22)

Esses são os ganhos depois da Constituição, mas é importante deixar claro que, para isso acontecer dentro das comunidades indígenas, é necessário que haja uma política voltada para a valorização da educação escolar indígena diferenciada. Assim é necessário que os movimentos da Educação Escolar Indígena continuem acontecendo para que alcancemos avanços mais concretos e que esta educação possa chegar a ser um pouco mais indígena dentro de nossas escolas.

Toda organização de uma escola indígena depende da própria comunidade local, mas existem as influências políticas partidárias que, muitas vezes, fazem com que o direito da comunidade acabe sendo barrado, ficando apenas na responsabilidade das lideranças políticas internas da comunidade. Esses líderes mantêm grandes vínculos com prefeitos e secretários de educação, até mesmo para fazer a própria lotação de professores na escola da comunidade, contratando professores não indígenas, mesmo havendo professores indígenas formados em licenciaturas ou em outra área necessária dentro da escola. Isso ainda acontece em escolas indígenas da própria terra indígena Buriti, mas não na Aldeia Buriti. Nesta comunidade, os pais demonstram uma grande confiança no trabalho dos professores indígenas que atuam na escola.

CAPÍTULO 2

O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA TERENA COM AESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA BURITI – MS

A criança Terena está sempre ocupando diversos espaços dentro da comunidade, como por exemplo: além do ambiente familiar, reuniões de pais na escola, reuniões do conselho tribal, no jogo de futebol, nos rituais de pajelança e em outros espaços. Os lugares ocupados pelas crianças indígenas dentro da comunidade acabam sendo sempre espaços significativos, como viver o coletivo e construir pensamentos com o outro.

Para a criança indígena Terena da Aldeia Buriti, a comunidade é um lugar onde se sente bem e feliz em viver, tem a liberdade de frequentar os espaços já citados acima, enfim, onde ela se sente segura.

Bauman, (2003), analisando a questão da segurança, afirma que

a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros. (BAUMAN. 2003, p.7)

Este autor coloca a liberdade e a segurança como foco principal. A criança indígena possui certa liberdade para algumas situações, como, por exemplo, ela pode sair sozinha para determinados lugares dentro da comunidade, como brincar na casa de parentes até a hora do almoço, sabendo a hora de voltar para suas casas sem precisar mandar.

A educação da criança Terena não é atribuída apenas aos pais biológicos, mas a toda comunidade. Todos fazem parte da construção da educação da criança. Ela é ensinada dentro do contexto familiar, pois estabelece uma relação muito próxima do adulto, através do diálogo. Mas a pessoa com um papel muito importante na vida da criança é a mãe, com a qual estabelece total relação, desde a gestação até a vida adulta.

BrostolineCruz (2011) afirmam que:

[...] a família tem uma função muito importante na educação das crianças, especialmente a mãe que constitui laços afetivos significativos. Esta família, que hoje não é mais numerosa, é a primeira responsável pela formação cultural, afetiva e pelas iniciativas pelo trabalho. (BROSTOLIN; CRUZ, 2011 p. 167)

Um comportamento observado são as orientações educacionais que as crianças recebem e respeitam no seu cotidiano, tais como: não devem pegar frutas do quintal vizinho sem permissão, nem mesmo devem ficar pedindo; respeitar e não participar das conversas dos adultos sem serem chamadas.

[...] a criança Terena aprende vivendo, atuando na rotina de vida da aldeia, sua educação vincula-se à própria vida no grupo e suas aprendizagens brotam destas relações, que são permeadas de paciência e diálogo. Conviver com os membros da família sugere um fazer ou estar fazendo o tempo todo e sempre acompanhado por alguém. (BROSTOLIN; CRUZ, 2011 p. 166)

É muito interessante frisar a importância da presença de uma criança indígena Terena dentro do contexto familiar. Ela assume um papel muito importante, pois auxilia nas pequenas ajudas ao pai e também à mãe, como ir buscar algo na casa de alguém, emprestar alguma coisa. Não são todas as crianças que possuem uma bicicleta, mas as que têm, fazem uso dela para realizar estas atividades.

Outro dia observei uma cena que muito me chamou atenção: era um menino que, quando percebeu que o sol já ia se por, lembrou de guardar lenha para acender fogo no fogão à lenha, na manhã seguinte, para preparar as refeições. Isso surpreendeu a todos da família, que ficaram admirados com o gesto da criança.

Os limites da criança ocorrem durante o dia todo, até mesmo quando ainda bebês: devem tomar banho antes do sol se pôr, até que comece a andar sozinha e não mais somente carregada no colo da mãe. Caso contrário, segundo os saberes dos anciões, ela vai chorar todos os dias, nos mesmos horários no fim de tarde, até que o seu corpo e sua alma enfraqueçam, podendo morrer desta forma. Através da construção de conhecimentos próprios, a criança indígena terena da aldeia Buritivive a cultura Terena e, assim, adquire a educação indígena no contexto familiar.

A oralidade é uma das formas mais presentes no contexto da criança da aldeia, pois é a principal forma de transmissão de conhecimentos e de novos saberes. Assim ela aprende na convivência com um adulto.

As famílias indígenas Terena acreditam que é muito bom quando a criança aprende a falar e usar as palavras corretas, mesmo fora do tempo determinado. Possuem diversas técnicas para que isso aconteça, como por exemplo, orientam para que o bebê abra a boca e estouram uma determinada semente dentro, conhecida como “pimentinha”. Com esse procedimento, logo a criança começa a falar.

Percebi que o momento em que a criança mais adquire aprendizagem é no período da manhã, quando os anciões tomam o mate³, em volta de um fogão à lenha. Este fogão se localiza sempre dentro da cozinha, e esta, por sua vez, é construída fora do corpo da casa, coberta de sapé⁴ e bacuri, que os Terena da aldeia Buriti consideram a parte mais aconchegante da moradia. Esse é um momento muito respeitado, sendo, para o universo da infância indígena, muito rico em aprendizagens culturais. Em minha família, na hora do mate, todos se reúnem na casa dos meus avós maternos e lá aprendemos, ouvindo dos mais velhos, as histórias Terena do plantio da roça, da cosmovisão, quando as crianças também participam e aprendem desde cedo o modo de ser Terena.

Compreendi que, para a criança Terena, brincar é necessário, e a maioria das crianças mencionou isso em suas falas, durante a entrevista. Elas sabem das diferenças entre elas, mas, ao mesmo tempo, sentem-se incluídas no meio de outras crianças, com suas diferenças. Mesmo nas brincadeiras, uma respeita a outra porque sabem que, apesar das diferenças, são todas indígenas, mesmo diante dos conflitos presentes nestes momentos. “[...]brincá é ficá nu chão impurrando carrinho [...] brincá de corre, de balança no cipó”. É nesses momentos que a criança aprende a viver de forma harmoniosa com o outro: “Eu gosto de brincá na escola, eu brinco com Tayane, com Geisy, de pega-pega”. (Aluno “B”, da pré-escola da Escola Alexina Rosa Figueredo)

Ela pode brincar onde se sinta bem, pode ter contato direto com a natureza quando brinca com a terra e as plantas. O brincar é o lazer da criança Terena, em alguns momentos do seu dia a dia, ou seja, nos momentos em que não estão na escola. Tenho observado, enquanto indígena, que o brincar da criança Terena tem muito a contribuir com o seu aprendizado. Ressalto que, para os Terena da aldeia Buriti, a infância é considerada até os dez ou onze anos de idade.

³ Bebida quente consumida pelos indígenas Terena da aldeia Buriti, geralmente no período da manhã.

⁴ Espécie de capim usado pelos indígenas Terena para fazer cobertura de casas tradicionais.

Na entrevista com uma professora da Educação Infantil, com nível superior em Pedagogia e que já trabalha há dezesseis anos em sala de aula, na escola indígena Alexina Rosa Figueredo, elafaz o seguinte comentário sobre o comportamento das crianças Terena hoje:

No meu tempo a nossa educação foi muito diferente de hoje. Hoje as crianças estão muito soltas, muitos pais acham normal, natural receber tudo com muita facilidade tudo que vem de fora, como por exemplo; moda as música, e até mesmo as danças. Mas relacionado a criança, ela ainda brinca e aprende os saberes da nossa cultura, agora mesmo os meninos estão brincando de dança bate-pau, então quando sair alguma festividade e eles estiverem maiores vão sentir vontade de dançar. (Eva Fernande Bernardo, professora Terena, 2014)

A criança indígena Terena não inseriu totalmente em seu contexto os brinquedos não indígenas, como carrinhos, bonecas, *video-game*, computador, bicicleta e outros, por mais que hoje exista uma influência muito grande da cultura não indígena dentro da comunidade. Na minha convivência com a comunidade, por ser Terena e observando para a minha pesquisa, notei que elas ainda preferem as brincadeiras em que tenham total liberdade, ou seja, brincadeiras como subir em árvores frutíferas, tomar banho no córrego, caçar passarinhos, brincar com fogo, brincar de construir casinhas com areia, brincar de encenar as danças tradicionais (*siputrema* e bate-pau), pois as suas brincadeiras estão sempre ligadas à natureza. Assim, sentindo-se felizes e sendo livres, as crianças Terena adquirem novos saberes culturais.

As meninas brincam sempre imitando o comportamento de sua mãe, como por exemplo, tomar mate. Durante as observações das brincadeiras, ouvi uma das meninas dizendo “não gosto de tomar mate sem remédio na água”. Esta é uma forma de aprender, e as crianças sabem que, para o mate ficar mais saudável, é necessário o uso de ervas medicinais misturados na água.

Nascimento *et al* (2011) afirmam a importância das brincadeiras na vida da criança indígena:

As brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a interação de um adulto. Entre si estabelece um lugar; identitário, material e simbólico. (NASCIMENTO, *et al*, 2011, p. 33)

Além das brincadeiras, elas também devem obedecer determinadas regras cuidadosas como: não devem tomar banho no córrego sem antes observar o local; não

devem brincar com fogo, porque podem “fazer xixi” na cama; não devem brincar com peixinhos (lambari), porque a criança fica sonolenta e, ao entrar no mundo da mãe da água, só retornam com as rezas do *koixomonety*, pois eles(quem?) retiram o espírito da criança e ela pode até morrer; não podem imitar os assobios⁵ dos entes sobrenaturais, porque depois, ao dormir, sonham com pessoas que já morreram; não devem ficar fora de casa nos horários das refeições, pois isso só acontece com crianças que já não possuem pai e mãe. A orientação das mães é sempre a seguinte: “já comeu, agora pode ir brincar”. Assim se constrói a relação comum do Terena com a criança.

Neste sentido, Tassinari (2007) descreve a sua percepção de criança:

Esse reconhecimento de diferentes habilidades considera que crianças aprendem muito mais do que lhes ensinam. Crianças são boas em aprender, compreender além do dito e do não dito, o entendido e o subentendido, o explícito e o velado que as crianças também são responsáveis pela sua própria socialização. (TASSINARI, 2007 p. 16)

Isso tem influência no futuro próximo desta criança, na sua fase adulta, pois passa a pensar que todas as coisas devem ser divididas e pensadas coletivamente e, dessa forma, constrói um pensamento de viver e trabalhar na e pela comunidade. A função de cacique é um exemplo disso, pois é um cargo que não possui remuneração alguma, apenas trabalha pela comunidade.

Mesmo que a criança indígena tenha uma ligação muito forte com a cultura indígena, também está presente a tecnologia atual, como: aparelho celular, câmera fotográfica digital, *tablet* e outros aparelhos eletroeletrônicos usados pela sociedade de consumo, aceitos com muita facilidade pelos indígenas que, por outro lado, estão sendo usados para divulgação dos movimentos indígenas no Estado e todos os eventos culturais na aldeia Buriti.

Portanto, é necessário compreender que, mesmo antes da criança ser inserida na escola, ela já possui uma educação familiar, lembrando que ela enfrenta esta nova etapa de vida, muitas vezes sem a escola estar preparada para recebê-la de acordo com a sua realidade, respeitando a sua forma de ver o mundo, respeitando a sua cultura.

Assim, para fazer um estudo sobre criança indígena, é necessário, primeiramente, compreender o mundo dela.

Segundo Tassinari (2007):

⁵ Som emitido somente durante a noite segundo a crença Terena por espíritos maus de pessoas que já morreram.

Existem três ressalvas importantes quando se pretende um estudo sobre crianças indígenas. Primeiro: o reconhecimento de que estudos nessa área são poucos e incipientes. Segundo: manter distância de visões estereotipadas do modo como os indígenas tratam a infância que, em geral, informam mais sobre a visão de infância dos não-indígenas. E em terceiro: ter clareza da impossibilidade de definição de um único modo de concepção de infância, dada a enorme diversidade sócio-cultural indígena. (TASSINARI, 2007 p. 22)

2.1 Criança Terena da aldeia Buriti

As crianças indígenas da aldeia Buriti tem a facilidade de mexer e entender as tecnologias usadas pelos seus pais, com muita segurança. Observo que elas brincam com jogos e aplicativos, porém têm a liberdade de sair correndo e brincar de pega-pega.

A criança indígena Terena também assume várias identidades: ouvindo os mais velhos na roda do mate, ela se posiciona como ouvinte; nas brincadeiras, com suas aventuras; e na escola, adota uma postura para ouvir e aprender.

Segundo Hall (2005), a identidade

É definida historicamente, e não biologicamente. 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, 2005p.13)

Mesmo que a criança tenha liberdade, ainda não é livre para fazer determinadas escolhas, como querer ou não estudar dentro de um prédio (escola) fechado e ficar várias horas de seu dia dentro de um mesmo ambiente. Portanto, acaba sendo uma liberdade regulada, a partir do momento em que ela é obrigada a frequentar a escola.

Com a chegada da escola dentro da comunidade indígena da aldeia Buriti, a educação da criança passou por várias transformações, pois não havia nenhum interesse em respeitar seus processos próprios de aprendizagem, vivenciados no cotidiano antes de frequentar a escola. É de suma importância trazer à tona o conhecimento de mundo que a criança temantes do contexto escolar, pois essas informações não estão inseridas nas pesquisas científicas.

No artigo “*A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização*”, Nascimento; Urquiza; Vieira (2011) descrevem a importância sobre a infância da criança indígena kaiowá, de forma muito semelhante à criança Terena:

A intenção de trazer a criança indígena Kaiowá e Guarani para este espaço de reflexão tem como objetivo não só a oportunidade de colocar em aberto uma experiência acadêmica em andamento a pesquisa propriamente dita – e as suas implicações teórico-metodológicas, mas também, permite diversos olhares para um terreno que tem como última instância a prática pedagógica em contextos socioculturais particulares, assim como, dar visibilidade ao segmento infantil indígena, em especial, no que se refere aos processos próprios de aprendizagem colocados como um direito aos povos indígenas a partir da Constituição de 1988.(NASCIMENTO *et al*, 2011, p.23)

Assim podemos afirmar que a criança indígena Terena possui seu próprio aprendizado, mesmo antes de frequentar o ambiente escolar, mas que, a partir deste momento, passa a agregar novas formas da construção de saberes, já que possui uma cultura híbrida, através da orientação da educação escolar.

Nascimento *et al* (2011) explica que

Neste sentido o “fora da escola” caracteriza-se também em espaços de tradução, resistência e hibridação cultural que possibilitam a formação de múltiplas identidades e cosmovisões, bem como, identidades múltiplas e cosmovisões multirreferenciadas. (NASCIMENTO *et al*, 2011, p. 24)

O “fora da escola” são as vivências das crianças antes de frequentarem o ambiente, quando estará apta a receber novas formas de pensar.

Canclini (2008, p.19) entende por hibridação os “processos socioculturais nos quais estruturas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para novas estruturas, objetos e práticas”.

Mas, assim como a criança indígena Terena recebe toda orientação educacional antes de frequentar a escola, a família também orienta para a importância dos estudos, sobre o porquê deve estudar e, assim, convencendo-a, ela passa a ter o desejo de aprender coisas novas que não fazem parte do seu contexto cultural. A partir daí constrói outra identidade, ou seja, mesmo na condição de continuar ligada aos seus saberes locais, lhe é imposta uma transformação quanto a outros saberes na sua vida.

Para Hall (2000),

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. (HALL, 2000, p.109)

Ainda hoje, quando pequena, a menina inicia-se nos afazeres domésticos, deve acordar cedo para cumprir as primeiras tarefas do dia, como arrumar a cama, varrer o terreiro - no dia anterior, ela precisa escolher o mato adequado para servir de vassoura -, lavar os utensílios domésticos, fazer as atividades escolares e, logo em seguida, tomar banho, fazer a refeição do almoço e ir para a escola. Esclareço que isso é o que acontece hoje, pois, antes, esses ensinamentos eram uma preparação para o casamento; quando casada já deveria saber os afazeres domésticos. Assim, ela deixa de viver a liberdade que tinha antes do processo escolar.

Ainda Nascimento *et al* (2011), falando sobre a criança indígena Kaiowa, afirmam que:

A criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular. Reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas) elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades. (NASCIMENTO *et al*, 2011, p.32)

Assim também é vista a criança indígena terena da aldeia Buriti. Por isso é necessário que a escola indígena tenha professores indígenas, pois estes estão sempre inseridos no contexto da criança Terena. Na Escola Alexina Rosa Figueredo e na Escola Natividade Alcantara Marques, da aldeia Buriti, o quadro de professores é todo constituído por indígenas Terena.

Clarice Cohn (2005) afirma que:

Para entender a criança indígena é preciso primeiro entender o mundo em que ela está inserida; condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social. De acordo com ela a criança é um agente que constrói suas relações e atribuições sentidos, considerando-a ator social ativo e produtor de cultura. Através da brincadeira a criança aprende por imitação, definida como “instinto social pleno”. (COHN, 2005, Apud NASCIMENTO *et al*, 2011, p. 35)

Através de muitas lutas indígenas relacionadas à educação, os professores indígenas têm se preocupado com a construção dos saberes indígenas que vêm sendo feita a partir da criança, pois lutam por uma educação diferenciada, determinada pela Constituição de 1988.

Segundo Grupioni (2001),

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com as suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. Desde então, as leis subseqüentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas. (GRUPIONI, 2001, p. 9)

Com a garantia dos direitos dos povos indígenas, os professores, juntamente com a comunidade indígena Buriti, lutam a passos largos para a construção de uma educação diferenciada, bilíngue e de qualidade e compreendem que é necessário fortalecer os conhecimentos próprios de aprendizagem.

Figura 9- Criança Terena brincando em seu cotidiano na Aldeia Buriti.



Fonte: acervo da autora ano de 2014

Na atualidade, as crianças não assumem mais tarefas de adultos, como era no passado, pois sua infância era cheia de grandes responsabilidades, tais como: cuidar dos irmãos mais novos, ajudar no cuidado da mãe quando no período pós-parto, cuidar do

plântio da roça feita pelos pais, com grande participação dos filhos homens ainda crianças.

A maior responsabilidade era o casamento, que acontecia por escolha dos pais, tanto do noivo quanto da noiva, e a idade dos noivos geralmente era entre 11 a 13 anos. A partir deste momento, já tinham um grande compromisso, principalmente de construir grandes famílias e cuidar da educação dos futuros filhos. Apesar de tudo, elas ainda brincavam, tinham um tempo específico para as brincadeiras.

A anciã indígena Terena, Celina Fernandes, em sua entrevista, afirma que:

Eu me lembro que no dia do meu noivado eu me escondi em cima de um pé de manga, ah, eu não queria casar. Minha mãe me chamou mais eu não desci de lá de cima do pé de manga até que o meu noivo e o pai dele fosse embora. Eu tinha onze anos de idade. Mais depois disso na outra semana ele voltou aí não teve outro jeito, tive que me casar e com doze anos de idade tive o meu primeiro filho, pra mim isso era normal. Tudo que eu mais gostava de fazer era brincar. (Celina Fernandes, anciã Terena, 2014)

Esse depoimento confirma que as crianças tinham responsabilidades muito cedo, ainda na sua infância. Hoje, as crianças deixaram de assumir tais compromissos, mas adquiriram outros, como frequentar as aulas na escola, passando a ser sua maior responsabilidade, que levam até a vida adulta.

É na infância que acontece o impacto cultural maior na vida da criança. Com a chegada da escola à comunidade indígena da aldeia Buriti, a educação da criança passou por várias transformações, pois essa instituição não tinha nenhum interesse em respeitar a educação da criança adquirida no seu cotidiano familiar.

Segundo Cruz (2008):

Antes da escolarização, o fazer, o brincar, o viver, isto é, as ações das crianças Terena da aldeia Buriti estão vinculadas às culturas estabelecidas com seu grupo étnico. O iniciar da vida escolar provoca inquietações sobre os deslizamentos que sua identidade possa sofrer. Até que ponto a educação escolar dialoga com a educação indígena construída em sociedade? (CRUZ, 2008, p.89)

Na escola, vão se construindo os novos saberes e vão se resignificando os saberes tradicionais, sendo inseridos em seu contexto novos símbolos de representações culturais, ficando na fronteira entre os conhecimentos empíricos e os ditos “universais”.

Desta forma pode-se afirmar que a aprendizagem, seja ela indígena ou não indígena, é infinita, pois cada indivíduo passa por diversas fases na vida e, em cada uma delas, adquire novas aprendizagens.

A partir do momento em que a criança Terena passa a frequentar a escola, enfrenta diversas dificuldades; por isso é necessário que as escolas indígenas estejam preparadas para recebê-las, de acordo com sua realidade, respeitando a sua forma de ver o mundo e a sua cultura.

Assim, a comunidade escolar da aldeia Buriti vem tentando se preparar para construir uma educação escolar indígena diferenciada, através da reformulação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), inovando a forma de ensinar, para que a criança adquira novos saberes relacionados ao mundo escolar e à valorização dos saberes culturais.

2.2 A criança indígena Terena no processo de escolarização

Por ser indígena e professora da escola Alexina Rosa Figueredo, observei que, quando a criança Terena chega na escola, é vista apenas como mais um aluno. Entretanto, uma diferença observada é o espaço de “abertura” que a escola oferece para os pais dos alunos de primeiro contato escolar, ou seja, de alunos da turma da pré-escola.

Nas entrevistas realizadas com alguns alunos (crianças) da pré-escola foram feitas algumas perguntas, buscando entender, como elas vêm se sentindo no tocante ao primeiro contato escolar. As perguntas foram feitas de forma que as crianças se sentissem à vontade para falar sobre sua vida na escola. As questões apresentadas foram as seguintes: Você gosta de estudar? O que você mais gosta de fazer na escola? O que você está aprendendo na escola? O que você gosta mais: vir para a escola ou ficar em casa? Porque você vai para a escola?

As respostas das crianças trazem, de forma bastante clara, a ideia de que a escola é, principalmente, um espaço para o divertimento, para brincadeiras.

[...] eu gosto de estudar porque ai tem merenda eu gosto de comer merenda e de brincar na educação física. Na escola agente aprende a pinta mais eu num gosto de levantar cedo todo dia só quando eu tenho vontade de ir pra escola. (Aluna A da pré-escola da Escola Alexina Rosa Figueredo, 2014)

Eu entro na escola porque eu adora a escola, eu gosto da merenda da professora, eu brinco de pega-pega quando é com professora [referindo-se ao apelido da professora de Educação Física], aprendi a escrever meu nome a lá que vê escreve um negócio aqui pasinha lá [escreve o nome dela no chão com o dedo], viu como já sei lá e escreve, tudo na merenda é gostoso até maxixe tudo é bom pra saúde né. (Aluna B da pré-escola da Escola Alexina Rosa Figueredo, 2014)

Eu só gosto de brincar na escola [muitos risos ao mencionar a fala], já cumi até carne de tatu na merenda tudo eu na merenda, mais ainda não sei lá nem escreve. Eu amo a escola e minha casa. (Aluno C)

Estes depoimentos foram realizados após alguns meses de aulas, quando os alunos já estavam sem acompanhamento de seus pais dentro da sala de aula. Percebi que já tinham mais segurança ao conversarem e, ao lembrar de seus pais, não mais choravam. Portanto, após este período, os alunos já tinham passado a fase de ter medo da escola e até mesmo não sentiam mais tanta insegurança por estarem distantes de seus familiares durante as aulas.

Os pais acompanham seus filhos nos primeiros dias de aulas e outros durante meses, porque algumas crianças demoram a se adaptar com a escola, sendo este seu primeiro contato com a educação escolar. Podemos confirmar tal fato, através da entrevista concedida pela professora indígena da pré-escola, Eva Fernandes Bernardo (2014):

[...] tanto para ele quanto para o professor fica difícil porque dependendo da criança ela começa chora, ela fica com medo, fica assustada e o professor tem que saber lidar com essa criança para que ela não fuja da escola, não desista e que ela possa entrar lá dentro da sala de aula. Então o professor tem que usar métodos para trazê-la dentro da sala de aula até ela se acostumar e se familiarizar com o outro. (Eva Fernandes Bernardo, professora indígena Terena, 2014)

Com a garantia dos direitos dos povos indígenas, os professores, juntamente com a comunidade indígena de Buriti, lutam a passos largos para a construção de uma educação diferenciada, bilíngue e de qualidade, sendo que, para isso, é necessário trabalhar os conhecimentos próprios de aprendizagem.

Por muitos anos os indígenas foram sendo eliminados da sociedade brasileira com suas culturas e tradições.

Candau & Russo (2010) dizem que

[...] século XX pode ser caracterizado por uma violência etnocêntrica explícita de imposição de cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século XX essa eliminação se configura de outra forma: a “assimilação”. Base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p.62)

Por ser pesquisadora indígena pertencente à comunidade da Aldeia Buriti, percebi que, mesmo a escola valorizando os conhecimentos indígenas, ainda assim a criança não deixa de ser regulada pela própria escola, e essa continua sendo um espaço de total estranhamento para ela até o primeiro mês de aula. Por isso muitas delas demonstram este estranhamento em forma de “choro”, pois a escola para a criança Terena passa a ser um espaço totalmente controlado, onde ela perde a sua liberdade de brincar, de viver no ambiente familiar, que é um lugar de muita aprendizagem. Mesmo que os pais das crianças Terenas tivessem total participação neste momento da vida dos filhos, eles também acabariam seguindo as mesmas regras do sistema colonizador, que se estabelece de forma quase sempre invisível. Mas poderia ser diferente se o professor respeitasse o momento da criança.

Segundo Skliar (2003):

Aquilo que pode ser original nesse trecho de Fanon, além da vinculação explícita entre colonialismo e linguagem, encontra-se em dois planos que foram apenas esboçados por ele. O primeiro estabelece que o espaço colonial se relaciona necessariamente a um processo de destruição e sepulcro – físico, material e simbólico – da cultura local. O segundo está no fato de que para poder/tentar/querer ser como os outros – os outros, é claro, especificados a partir de uma perspectiva colonial – o sujeito colonizado deve desracializar-se e/ou desvirtuar-se e/ou desitnizar-se e/ou dessexualizar-se etc.; enfim, deve despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença. (SKLIAR, 2003, p. 109)

Durante o processo desta pesquisa percebi que a escola passa a ser um lugar de regras, principalmente quando as linguagens se tornam diferentes entre a criança e a escola, pois passa a ser uma linguagem de imposições e, geralmente, o próprio sistema educacional não respeita as outras formas de aprendizagem.

Segundo Candau e Russo (2010), os estudos sobre a interculturalidade contribuem para se ter maior clareza sobre esse processo de colonização.

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das

relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoas e de sociedades “outras”. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p.166)

Ao analisar a citação mencionada acima, percebemos que nós, indígenas, vivemos em uma sociedade multicultural, mas na qual não está presente a interculturalidade. Enquanto professora pesquisadora indígena, penso que a interculturalidade está longe de fazer valer em seu sentido pleno e real da palavra, pois a sociedade não vive, de fato, esta interculturalidade que a academia tanto prega. A criança indígena passa a ser apenas um indivíduo para a escola, alguém que ela possa transformar para ser também um pouco colonizadora, conforme o sistema exige. A criança indígena depende da escola para poder ser aceita pela sociedade não indígena, para aprender a ser um competidor no mercado de trabalho.

No fragmento da entrevista com a anciã indígena Terena, Celina Fernandes (2014), de 64 anos de idade, ela afirma que “as crianças têm ir para a escola para trabalhar na sombra (trabalhador braçal), não ficar igual eu assim que não sabe nada, por isso que eu coloquei meus filhos na escola para aprender..., mas a escola é muito boa”. (Celina Fernandes, anciã Terena, 2014)

Aqui a anciã usa as expressões “trabalhar, ter um bom emprego e ter um bom salário”, que são utilizadas pelos indígenas da Aldeia Buriti, associando-as ao tempo em que exerciam trabalho braçal. “Trabalhar na sombra” significa ter uma profissão **não braçal**, mesmo tendo que se tornar mais um a competir por uma vaga de emprego no mercado de trabalho, ou seja, conseguir cursar uma graduação e depois possuir um emprego de acordo com a área escolhida.

A escola indígena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, há cinco anos atrás não possuía muros, nem quadra de esporte, bibliotecas e mesmo o número de alunos era reduzido. Com o passar do tempo, as coisas foram mudando: algumas para melhor, não como o caso da construção do muro em volta da escola. Vejo que isso não foi feito pensando na segurança da criança ali presente, mas sim para aprisionar ainda mais a cultura indígena.

Mesmo sem grades e portões, o aluno/criança não fugia para sua casa ou para outros lugares, pois a escola conseguia ter o total controle sobre elas. A quadra de esporte foi

construída com grades em sua volta, para, muitas vezes, controlar o público, ainda que situada dentro de um território indígena.

Bauman (2001) descreve um pouco sobre este novo espaço, associado a um determinado tempo:

A modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanço pode ser aferido utilizando-se muitos marcadores diferentes. Uma característica da vida moderna e de seu moderno entorno se impõe, no entanto, talvez como a diferença que faz a diferença, como atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo. (BAUMAN, 2001 p. 15)

Hoje é necessário, e muito importante, a presença da escolana comunidade, pois é através dela que a população terá outros conhecimentos somados aos saberes indígenas, necessários para uma educação indígena diferenciada e bilíngue com qualidade.

A criança vai para a escola por conta de seus pais, que acreditam ser o “melhor” para ela. Mas fico triste em pensar que fomos moldados conforme o sistema político, econômico e educacional vigente neste país. Os pais indígenas Terena acreditam plenamente que, hoje, a escola é necessária na comunidade, pois sem ela seus filhos não teriam um futuro melhor, como podemos perceber na entrevista de Sebastiana Alcantara, da aldeia Buriti.

Aqui na nossa comunidade não dá nem pra pensa em não te escola, aí sim que os *purutuy'a* toma conta de nós, por isso eu falo nós precisa de escola mesmo, não quero que meus filho fica sem escola iguarieu, que num sei lê nem inscreve, num estudei. (Sebastiana Alcantara, anciã da aldeia Buriti)

Hoje fica sob a responsabilidade dos professores indígenas da Aldeia Buriti a luta para que os saberes locais possam e devem estar *chuliados* com os outros saberes. O fato de os professores que atuam nesta escola serem, em sua maioria, indígenas, tem feito com que os saberes culturais étnicos estejam inseridos na grade curricular da escola; portanto, é neste momento que se inicia a educação diferenciada.

Ao analisar a presença das crianças na escola, especificamente no início do ano letivo, observei que muitos pais queriam matricular seus filhos antes mesmo de completar 4 anos de idade. Nesses casos, a escola não aceita matricular a criança, mas acaba deixando-a entrar em sala de aula para ir se socializando e familiarizando com o

ambiente escolar. Geralmente isso acontece com crianças que têm irmão ou irmã matriculados na escola.

Na maioria das vezes, os alunos da pré-escola acabam indo para casa, espontaneamente, ainda em horário de aula: levantam de sua carteira, pegam seu material escolar e saem da sala, mas os professores sempre comunicam a direção, pois a escola é responsável pelos alunos até o encerramento do período.

Ao observar diretamente o comportamento da criança nos seus primeiros dias de aula, percebi que os desafios são muitos, como a idade de quatro anos e ser separado do convívio familiar. Com isso deixam de ser crianças livres, para poder brincar nos momentos que desejarem, e passam a ter muitas responsabilidades. Convém esclarecer que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir pela sua implantação ou não na comunidade.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece:

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem: I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2009, p. 03)

Pela norma acima, fica claro que a Educação Infantil aos quatro anos de idade não é obrigatória nas comunidades indígenas e será implantada somente com a aceitação da comunidade local.

No primeiro dia de aula as mães acompanham seus filhos à escola, sentam próximas a elas para, talvez, tentar transmitir-lhes segurança num ambiente que não é o dela, enquanto criança. Mesmo que tente, a escola não faz este trabalho de cuidar das crianças da mesma forma como as famílias cuidam; ou seja, o cuidado de um com o “outro”, que é seu irmão indígena.

Ainda há detalhes que a escola não consegue ver, como por exemplo, no momento do lanche a escola não trabalha de forma pedagógica. Não há cuidado para escolher o que comer, bem como o horário determinado, pois é sabido que a criança, em casa, sempre faz suas refeições acompanhada dos pais e outros parentes.

A escola tenta cuidar da criança a partir da lógica indígena, porque, mesmo que esteja dentro do território indígena, ela foi pensada e feita para não indígenas, e somente agora os professores estão tentando fazer esta conversão para uma escola indígena.

Na entrevista, a mãe indígena Terena, Daniele Alcântara (2014), afirma:

Pra mim a maior dificuldade é de interagir com outros alunos porque o único grupo social que ele faz, assim que tem muita gente né é na igreja, mas na escola ele vai tá numa sala fechada com outras crianças e uma única pessoa sendo o professor pra dá atenção dá assistência, no caso em casa ele tem eu e o pai pra dá atenção pra ele [...] ele vai te que apreender a comer sozinho né, eu não vou tá perto pra vigia, quando eu num do pra ele quando ele come sozinho eu to olhando ele agente tem medo do filho, engasga, afoga dependendo da comida. (Daniele Alcântara, mãe Terena, 2014)

No momento em que a criança chega à escola, ela tem um estranhamento, começando pelo espaço escolar, além da dificuldade de interação com as outras crianças, e também a dificuldade de compreender que só terá uma única pessoa para atender a todos os alunos, sendo que, em casa, ela tem até quatro pessoas para cuidar dela, os avós e os pais.

Na escola, ela é obrigada a comer sozinha, sem ninguém da família. Observei que, após a primeira semana de aula, a maioria das mães não acompanham mais seus filhos. É neste momento que a criança se sente abandonada pela família, muitas delas choram, outras querem sempre estar fora de sala de aula, penso que para se sentirem livres.

Na escola aprendem a ser individualistas. Por exemplo: cada aluno passa a ter o seu caderno, a sua carteira, o seu lugar, ou seja, deixam de pensar no coletivo. O local que eles mais gostam de ficar é no bebedouro, que se localiza no corredor da escola.

Durante a entrevista realizada com um ancião indígena Terena, Jucelino Bernardo Figueredo (2014), da comunidade local, perguntei quais eram os maiores desafios que ele enfrentou no começo da escola, e ele relata da seguinte maneira:

Pra mim era ter que ir obrigado pela minha mãe para um lugar onde eu ficava lá fechado e não podia sair para brincar, correr, nós não podia

nem conversar, pra você vê, agente ficava de castigo se a professora pegasse o aluno ensinando o outro, ficava de joelho em cima de grão de milho. (Jucelino Bernardo Figueredo, ancião Terena, 2014)

Através desta entrevista, vê-se que, em comparação à criança Terena de hoje, já houve algumas mudanças. A maioria das crianças sente vontade de ir para a escola, mesmo antes de completar quatro anos de idade, sem conhecer o sistema da educação escolar.

Em conversa com uma criança Terena, que hoje tem quatro anos de idade, ela dizia o seguinte: “tenho muita vontade de ir para a escola para pintar desenho, mas eu não passei no senso da escola, aí a professora falou que não posso ir para a escola ainda”. Mas quando ela iniciar sua vida escolar, de fato, encontrará diversos desafios para serem superados com o tempo. Com este relato percebe-se como somos regulados, através dos princípios que são impostos a nós.

Hoje os desafios continuam quase os mesmos, e eles estão lá esperando para serem superados pela criança. E, para que sejam superados, é necessário que a escola esteja preparada para receber as crianças de maneira acolhedora, recepcionando-as juntamente com seus pais.

Acredito que o tempo certo para a criança indígena Terena ir para a escola não seja aos quatro anos de idade, porque há uma ruptura com a educação indígena familiar. Ainda vejo que a melhor idade para ela começar a frequentar a escola é aos sete anos de idade. Mas, como a escola é o local de novas aprendizagens e de articulações com outros saberes, isso leva os pais a matricular seus filhos com 4 anos, mesmo sabendo que, no convívio familiar, eles aprendem muito mais sobre a vida e a cultura de seu povo, através dos processos próprios de aprendizagem.

Cruz (2008) afirma o seguinte sobre o convívio familiar da aldeia Buriti:

Vale lembrar que a família na aldeia Buriti tem uma função muito importante na educação das crianças, especialmente as mães e os laços afetivos que são construídos. Esta família, que hoje já não é mais numerosa, é a principal responsável pela formação cultural, afetiva e pelas iniciativas para o trabalho. As crianças aprendem os costumes Terena compartilhados na aldeia. (CRUZ, 2009 p.155)

Até mesmo as metodologias utilizadas pelos professores indígenas da escola Alexina Rosa Figueredo, devido ao branqueamento, são engessadas e pouco interessantes; muitos ainda não conseguiram sair com as crianças para fora da sala de aula, fazendo com que a criança se sinta mais segura e confortável, até mesmo com a sensação de terem a mesma liberdade que os pais e familiares oferecem.

Fica aqui muitas indagações: Qual é o tempo certo da criança indígena ir para a escola? Será que ela não aprende mais em casa no convívio familiar do que na escola? Como as famílias deveriam preparar a criança para a sua ida a escola? Qual o método indígena de ensinar? Os professores dão sequência às formas de ensinar os saberes indígenas à criança? Futuras pesquisas ou a continuidade desta, num possível doutorado, pode possibilitar respostas a essas indagações.

2.3 As relações entre a criança indígena Terena e a prova do INEP/IDEB

A educação escolar indígena é amparada pela legislação brasileira, tanto na Constituição Federal de 1988, bem como em instrumentos normativos, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, e também através de deliberações do Conselho Nacional de Educação, como a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica, e da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Fundamental de nove anos. O direito à Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Mesmo com todo esse amparo legal, as escolas indígenas têm sido cobradas pelas Secretarias de Educação a participarem de avaliações nos moldes tradicionais para as demais escolas de não índios.

Definida como a segunda geração de avaliação da educação, responsabilização e currículo, a Prova Brasil busca aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, tendo sido implementada a partir de 2005, permitindo agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização. Sabe-se que a Prova Brasil é uma continuidade apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado a partir de 1991. A justificativa para sua implementação está ligada às limitações do desenho amostral do SAEB em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, ou seja, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento

Escolar (ANRESC / PROVA BRASIL) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBA) abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Já a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também denominada "Prova Brasil", é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A Prova Brasil ocorre a cada dois anos e foi idealizada pelo MEC para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, tendo como objetivo, segundo esse, auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino, tendo sido introduzida em 2005.

Os resultados da Prova Brasil a partir de 2007 passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), servindo de referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021, tendo como princípio básico a premissa de que a qualidade da educação significa que o aluno aprenda e passe de ano.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. A ANEB e a ANRESC/PROVA BRASIL são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

É importante entender que o INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Segundo o INEP, os objetivos das avaliações da ANEB e ANRESC / PROVA BRASIL são avaliações em larga escala que têm como objetivos gerais identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

A partir dessa visão, esse órgão entende que na perspectiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, as médias de desempenho na ANEB e ANRESC / PROVA BRASIL visa subsidiar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica, possibilitando a ampliação das possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é sintético e comparável nacionalmente.

Também segundo o INEP, as informações obtidas a partir dos levantamentos da ANEB e ANRESC / PROVA BRASIL permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes.

Do ponto de vista da educação escolar indígena, antes de a criança indígena ter qualquer relação com as provas emitidas pelo IDEB, faz-se necessário que a escola

indígena compreenda qual o verdadeiro objetivo da aplicação das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em seu contexto, não perdendo o foco de que a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, define claramente, em seu art. 39, que a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

Detalha ainda, em seu § 1º, que as escolas indígenas, atendendo as normas e ordenamentos jurídicos próprios e as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (também previsto no parecer CNE/CEB nº 14/99 e na resolução CNE/CEB nº 3/99). Portanto, as escolas indígenas não devem estar submetidas aos parâmetros convencionais da educação nacional voltada para a população não indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2012, em seu componente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, traz claramente em seu conteúdo o direito à educação escolar diferenciada, reconhecendo que,

nas últimas décadas, as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada, em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente, reconhecendo também que estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. (BRASIL, 2012 p. 3-4)

Reconhece também que,

nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, de viver, de pensar e de produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover

a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas. (BRASIL, 2012, p 4)

É importante que as escolas indígenas entendam, a partir da elaboração dessas provas, o que estas trazem de desagregador para a educação indígena, interferindo nos processos próprios de aprendizagem, e façam uma reflexão das metodologias adotadas para a aplicação das provas nas escolas indígenas, buscando saber qual o verdadeiro objetivo desses instrumentos, porque, muitas vezes, essas provas têm refletido muito negativamente os resultados das escolas indígenas.

A Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, na Aldeia Indígena Buriti, da etnia Terena, começou a participar das provas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) para levantamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir do ano de 2011. Com a realização da Provinha Brasil na escola, começaram também algumas indagações dos professores indígenas Terena, ou seja, do corpo docente da escola, sobre quais são os motivos da aplicação desta prova nas escolas indígenas, porque os professores indígenas não podem participar da aplicação das provas. Esse fato levanta suspeita de que como as provas não foram pensadas sob os princípios da cultura indígena, por isso não seria permitido o envolvimento dos professores indígenas em seu processo de aplicação.

Durante a pesquisa observei essas indagações de perto, pelo motivo de fazer parte do corpo docente da escola, mas o estranhamento foi maior ainda por parte dos alunos durante a realização da prova. Muitos alunos tiveram dificuldades de responder as questões da avaliação por diversos motivos; um deles, ou talvez o maior deles, foi a timidez dos alunos relacionada aos aplicadores da avaliação, até porque os professores indígenas regentes não tinham permissão para ficar dentro da sala acompanhando a aplicação das provas.

A pesquisa indica, até o momento, que o sistema de avaliação das escolas indígenas, por parte do governo, não está de acordo com a realidade dos povos indígenas no geral, e em especial dos Terena da Aldeia Buriti. Com esta avaliação, a escola indígena passou a ser vista com olhares negativos pelo governo, principalmente o municipal, tornando-se alvo de críticas, sendo considerada a pior escola da rede municipal de ensino, pelo fato de não conseguir atingir a meta planejada pelo Ministério de Educação (MEC), inferiorizando ainda mais a educação escolar indígena.

Isso ocorreu a partir de 2011, quando a escola passou pelo sistema de avaliação. Mas, no ano de 2013, a escola obteve um resultado melhor perante a Secretaria de Educação do Município, com o resultado de 3.3, sendo que, em 2011, era de 2.7, como podemos ver no demonstrativo abaixo:

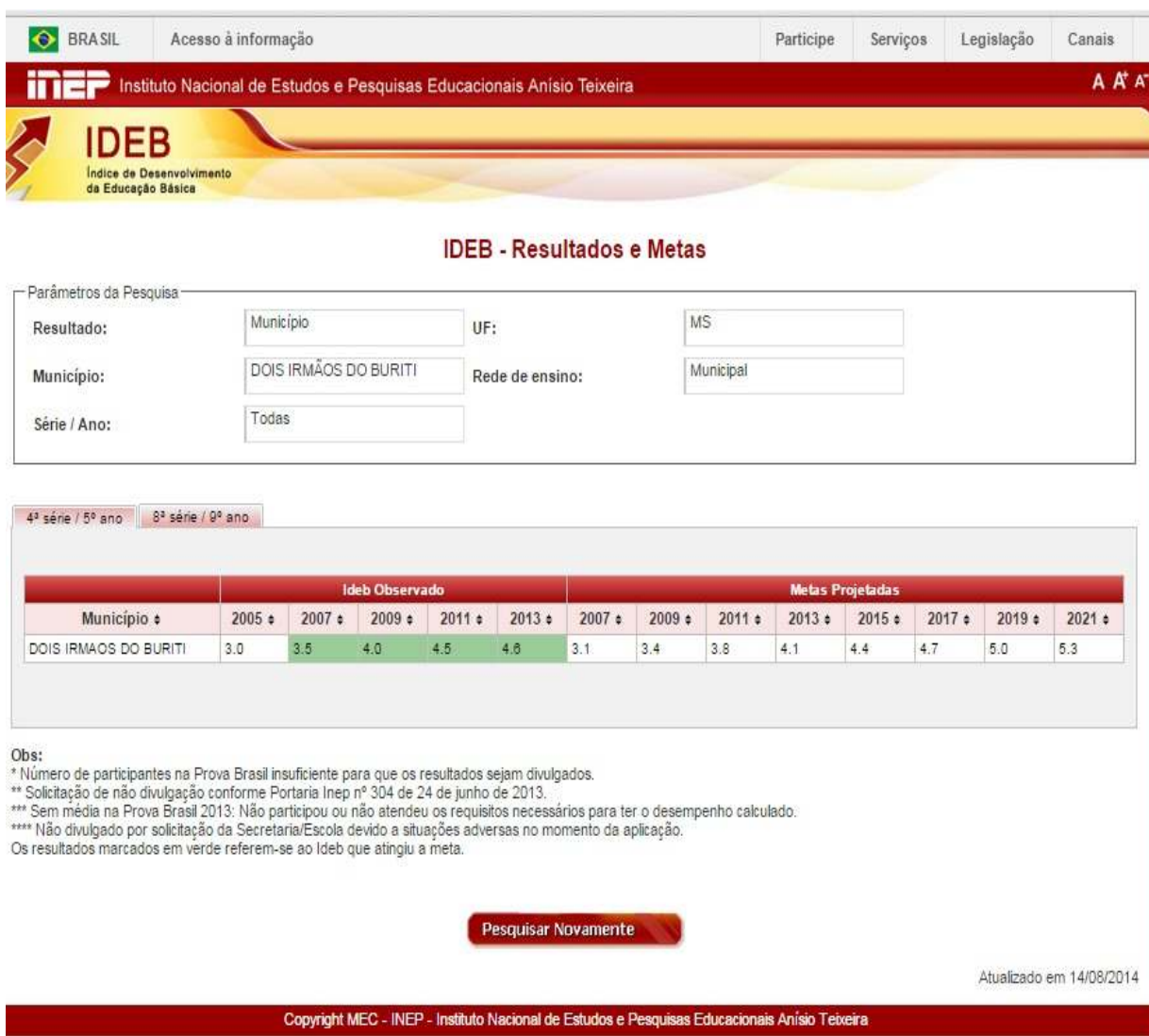
Figura 10 – Demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo.



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado>. Acessado em 27 de novembro de 2014.

Relacionado a outras escolas do município de Dois Irmãos do Buriti, a Escola Alexina Rosa Figueredo tem superado a expectativa relacionada à meta esperada pelo MEC no ano de 2014.

Figura 11 - Quadro demonstrativo do (IDEB) das Escolas Municipais do município de Dois Irmãos do Buriti



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado>. Acessado em 27 de Dezembro de 2014.

Através das entrevistas realizadas com os professores e professoras da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, podemos ver o descontentamento deles com esse processo de avaliação. Uma professora indígena relata, na entrevista, a seguinte opinião sobre a Provinha Brasil:

“pra mim a provinha Brasil eu não sou contra ela não, eu sou contra a forma como ela vem sendo colocada imposta pra cada escola, porque se essas provinhas fossem elaboradas conforme o currículo de cada escola eu seria a favor eu não seria contra essa provinha Brasil, eu sou contra essa forma que ela vem sendo colocada pra nós. Porque eu vejo que essa provinha Brasil ela não vem pra trazer melhorias, assim

pra da uma qualidade de ensino tá certo que ela vem, pra avalia, mas avaliar de uma forma errada, porque vem pra avalia o segundo ano e porque não avalia todas as séries por sequencias, então que viessem provas para todas as séries eu to vendo que essa prova é só pra “tampa o sol com a penera”. (Eva Fernande Bernardo, professora indígena Terena)

Existe hoje um grande empenho para “desconstruir” formas de ensino colonizadoras entre os professores indígenas, porque cada escola possui sua própria forma de ensino e, por mais que estejam em um mesmo território, ainda assim o trabalho de cada um é diferente e específico em relação às demais escolas indígenas.

Segundo Canclini(2003):

Cada escola passa a possuir a identidade da sua comunidade, ou seja, a identidade é algo inquestionável, mas como ao mesmo tempo tem-se a memória do que foi perdido e reconquistado, são celebrados e protegidos os signos que o evocam. (CANCLINI, 2003 p. 191)

Atualmente, muitas escolas indígenas decidiram não fazer a Provinha Brasil, como é o caso da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo, pelo motivo das avaliações não estarem de acordo com a realidade das escolas indígenas, pois ela deveria ser diferenciada e específica. Em conversa com alguns professores indígenas desta escola, muitos afirmaram que não aceitam mais participar da avaliação, pelos seguintes motivos: não respeita a nossa cultura, os saberes indígenas não estão inseridos na avaliação, não aceita o professor indígena na aplicação da prova, os alunos não conseguem responder as questões com a presença de “alguém estranho” para eles.

Cruz (2008) afirma que:

A escola indígena é um espaço, um território que se constitui numa realidade relacional para todos que compartilham da mesma cultura. Observa-se, que a escola da aldeia Buriti, é um lugar de luta e de articulação das relações de poder dos moradores da aldeia. Neste espaço ocorrem constantes reestruturações que influenciam diretamente as crianças em cada momento histórico. Conforme a escola foi mudando, as infâncias foram se resignificando. (CRUZ, 2008 p.160)

Os motivos são muitos para não aceitarem a realização da Prova Brasil nessa escola, mas é bom também mencionar que isso não significa que os professores ou a

escola não aceitam ser avaliados, desde que a avaliação possa estar de acordo com a realidade da comunidade indígena, respeitando suas especificidades.

É importante deixar claro que, hoje, os professores indígenas possuem autonomia para buscar o que é melhor para sua comunidade, mesmo que ainda muito limitado por questões burocráticas. A partir do momento em que tiveram conhecimento mais detalhado sobre a legislação que rege a educação escolar indígena, tornou-se mais fácil lutar pela valorização dos saberes culturais do povo Terena na escola, através do seu corpo docente, dos estudantes e do envolvimento de toda a comunidade nas decisões escolares, reconhecendo, inclusive, a importância das lideranças e das pessoas mais velhas da aldeia, que são os detentores da memória de nosso povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda não consigo acreditar que cheguei até aqui. Após este longo período de caminhada, não foi fácil compreender a dinâmica da academia. Muitas vezes, ficava sem entender e sem saber como sobreviver em meio a tantas teorias, não sabia mais o que fazer para compreender os teóricos estudados durante as aulas. Frequentemente sentia-me perdida dentro de um espaço que não era meu, muito diferente de tudo que vivo na aldeia, porque morar na aldeia é uma das melhores coisas da minha vida. Tornar-me pesquisadora do meu próprio povo foi um pouco difícil, pois aquilo que eu observava era tudo muito natural para mim, por isso deixei de escrever muitas coisas por não ter um olhar mais atento.

No início da pesquisa fiquei muito preocupada, parecia que só eu não conseguia um professor fixo para me orientar, assim como devem ser as orientações. Mudei quatro vezes de orientador, durante esse tempo, por conta de diversas situações, entre elas o afastamento de orientadores que foram trabalhar em outras universidades. Isso foi difícil para mim e muito complicado para o andamento da pesquisa, mas, no final, tudo deu certo.

Fiquei com muitas indagações relacionadas às leis criadas para a Educação Escolar Indígena, que não acontecem na realidade, devido à inúmeras burocracias governamentais. Por outro lado, pude entender com mais clareza que, através dos movimentos indígenas relacionados à luta pela terra e por uma Educação Escolar Indígena de fato, a nossa escola poderá avançar e se consolidar como indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, voltada para o atendimento dos interesses reais dos povos indígenas em todas as dimensões.

Espero que as crianças da Aldeia Buriti possam frequentar a escola a partir de outra perspectiva, ainda como indígenas, sabendo que hoje, mesmo com muita dificuldade, a escola é um espaço de fortalecimento da identidade Terena, dos saberes indígenas que ainda não se conhece, dando continuidade e valorização a outros saberes locais e ocidentais, e que dentro desta escola tudo se constrói coletivamente, professores, alunos e comunidade, em especial com a participação dos anciãos da comunidade.

Também espero que os professores indígenas possam compreender que o fato de a escola estar na comunidade indígena não a torna indígena, mas que possam fazer um reflexo pedagógico, didático e metodológico para torná-la indígena, de fato.

Deixando de lado o engessamento presente em todas as práticas escolares, acredito que, assim, os primeiros contatos da criança Terena da Aldeia Buriti com a escola será menos desafiador para ela e para os professores.

Não sei se posso dizer que cheguei a uma conclusão, mas a pesquisa desenvolvida mostra que o primeiro contato escolar da criança indígena Terena da aldeia Buriti está acontecendo, gradativamente, de forma mais fácil e menos traumática, tanto na visão da comunidade como na dos pais.

Com a pesquisa observei que a maioria das crianças indígenas gosta de ir para a escola, pois também se tornou um lugar seguro, como em sua casa. No entanto, desde o momento em que as crianças indígenas Terena são inseridas na escola, a partir dos quatro anos, começam a não aceitar as muitas mudanças que ocorrem na educação indígena. Mesmo com maior presença e influência dos pais na escola, eles ainda não perceberam que, se a criança indígena vai para a escola aos quatro anos, ela perde muito do contato direto com a família, deixando de aprender e vivenciar muitas coisas importantes de seu sistema cultural.

A certeza que os pais das crianças indígenas possuem é de inserir seu filho na escola para que tenham novas aprendizagens sobre seus direitos, para não mais serem inferiorizados pela sociedade envolvente, de acordo com o contexto histórico dos povos indígenas no geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2012.

AZANHA, Gilberto. **Relatório antropológico para a redefinição dos limites da Terra Indígena Buriti** - Portaria 1.155/Pres/Funai. Brasília: s.ed, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

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

BONAMINO Alicia&SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Parecer/CEB nº 14**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999.

BRASIL. **Parecer/CEB nº 13**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de Dezembro de 2009. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 de dez. Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. **Resultados e Metas**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: MEC/INEP. Disponível em: www.provabrazil.inep.gov.br/o-ideb Acessado em 07 de out. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, SECADI, SEPT, CNE, CNEB, DICE, 2013.

BRASIL. **Censo Saúde Indígena**. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2011.

BRASIL. **Procuradoria da Republica em Mato Grosso do Sul**. Brasília: Ministério Público da União. Ministério Público Federal (MPF). Disponível em: <www.prms.mpf.mp.br/servicos/sala-de-imprensa/noticias> Acessado em 31 de jan.2015.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. de F. Crianças Terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: NASCIMENTO, A. C. et al. (Org.). **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p.157-179.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.) Moreira A. Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Edit.?, 2011.

CARVALHO, Ieda Marques. **Professor indígena: um educador índio ou um índio educador**. Campo grande: UCDB, 1998.

CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2008.

ELOY, Amado Luiz Henrique. **Poké'exauti o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Campo Grande: UCDB, 2014.

FERNANDES, Antonio Bernardo. **Visão cartográfica da terra indígena Buriti**. Monografia (monografia de graduação em Geografia). Campo Grande: UCDB, 2008.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2001.

HALL, Stuart. Notas Sobre a Desconstrução do “Popular”. In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ISA. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <[HTTP://http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu/268](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu/268)>. Acessado em 01 de agosto de 2014.

LÉVI-STRAUSS, C. Como nasce um etnógrafo. In: **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Antropologia estrutural I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. In: GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia**. Interface-Cominc, Saúde e Educ. São Paulo: UNESP, SP, ago. 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Adir Casaro et al. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, A. C. et al. (Org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro. 2011.

OLIVEIRA, Jorge Eremites. PEREIRA, Levi Marques. **Terra indígena buriti:** perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2012.

POUTIGNAR, Philippe. **Teorias da etnicidade.**Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Bart. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOIS IRMÃOS DE BURITI. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo.** Dois Irmãos de Buriti:Secretaria Municipal de Educação, 2013.

SEIZER da Silva, Antônio Carlos. **Educação escolar indígena na Aldeia Bananal:** prática e utopia. Dissertação (Mestrado em educação). Campo Grande: UCDB, 2009.

SILVA, Aracy da (org.).A questão da educação indígena.In: CARVALHO, Ieda M. **Professor indígena:** um educador índio ou um índio educador. Campo Grande: UCDB, 1998.

SILVA, L. Aracy.;NUNES,Angela.; MACEDO,Ana Vera Lopes da Silva (Orgs). **Crianças Indígenas.** Ensaio Antropológicos. São Paulo: Ed. Global, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Pedagogia dos monstros, os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 1999.

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

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. In: **Revista Tellus**, ano 7, nº. 13, outubro. Campo Grande: UCDB, 2007.